

Värittämällä viritetty –

Taideperusteinen tutkimus kuvataidekasvatuksen
jäljistä lapsuuden kuvistöissäni

Ia Könni

Taiteen maisterin opinnäytetyö

Ohjaaja: Mira Kallio-Tavin

Taiteen laitos

Kuvataidekasvatuksen muuntokoulutus

Aalto-yliopiston taiteiden ja

suunnittelun korkeakoulu

2014



Tekijä Ia Könni

Työn nimi Värittämällä viritetty – Taideperustainen tutkimus kuvataidekasvatuksen jäljistä lapsuuden kuvistöössäni

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Vuosi 2014

Sivumäärä 103

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Opinnäytetyössäni etsin kuvataidekasvatuksen vaikutuksia ja jälkiä taideperustaisesti ja autoetnografisen tekstin keinoin. Tallessa olevat lapsuuden koulukuvistystyöni ja nykyinen taidetyöskentelyprosessini nousevat tutkimukseni keskiöön ja samalla aineistokseni. Näitä kokemuksellisia aineistoja pyrin sanallistamaan, tulkitsemaan ja jäsentelemään taideperustaisen tutkimisen ja soveltavan muistelutyön keinoin. Uudet taidetyöni ovat aineiston lisäksi myös osa tutkimustuloksia.

Lähden siitä oletuksesta, että sitä, mitä on opetettu, on pidetty tuolloin tärkeänä. Tutkin oppimishistoriani, suhteet taidekasvatukseen ja taideprosessin välillä. Käsittelen jokaisen lapsuudentyön ja siihen liittyneen taiteellisen prosessin omana osionaan. Kussakin osiossa käsittelen työn nostattamia pohdintoja ja kysymyksiä etsien yhtymäkohtia mahdollisiin menneisiin taidekasvatuksellisiin suuntauksiin tai näkemyksiin. Lapsuuden työt ovat tehty ala-asteella, yläasteella ja kuviskoulussa. Kolmesta lapsuuden työstäni syntyi kolme uutta sarjaa. Ensimmäisessä sarjassa on 23 piirrosta, toisessa sarjassa kahdeksan ja kolmannessa sarjassa neljä työtä. Työt olivat esillä Aralis – galleriassa Helsingissä 28.10. – 8.11.2013.

Taiteellinen prosessi yhdessä koululiitujeni ja -kynieni kanssa veivät työskentelyäni eteenpäin. Työskentelyssä oli oleellista se, että nimenomaan tutkin tehden taidetta, työskentelyni oli tutkimusprosessi. Muistilla on tässä tärkeä roolinsa. En käyttänyt mitään suoraa muistelutyön valmista menetelmää, vaan kutsun työskentelyäni kuvalliseksi muistelemiseksi. Muistelemista käytin kahdella tapaa; muistelin tarkastellessani lapsuuden töitäni, toisaalta taiteellinen prosessini nosti fyysisen tekemisen kautta pintaan muistoja.

Taidekasvatus näyttäytyi työskennellessäni yllättäen eniten sanattomana. En muista juurikaan opettajan sanoja, asioita, joista opettajat olisivat puhuneet pohjustaessaan työskentelyä. Taide välittää ja tuo esiin muistia eri tavalla kuin teksti tai sanat. Materiaalien työstön kautta nouseva muisto on kokonaisuudesta nousevaa, ei pelkästään mielestä. Toisaalta töistä välittyi vahva tehtäväkeskeisyys, joka ylittää lapsen oman ilmaisun. Taideperustainen tutkimus antoi minulle mahdollisuuden luottaa kokonaisvaltaiseen tietoon; kuvalliseen muistamiseen, aistisuuteen ja materiaalisuuteen. Kuvallinen muistelu ei ollut muistelua kuvien pohjalta vaan muistelua kuvan keskeltä, tehdessäni uutta kuvaa vanhasta. Muistoni ovat kuin kiinnittyneinä lapsuuden töihin ja tekniikoihin, ja hinkkasin ne esiin väriliiduin.

Avainsanat Taideperustainen, autoetnografia, muistelu, muistot, opettajuus, oppilas, identiteetti, dialogi, kuvataidekasvatus, kuvaamataito, kehollisuus, aistisuus, aistit, materiaalisuus

Sisällysluettelo

Johdanto 9

Tutkimuskysymykset 10

Menetelmät 10

Aineisto ja sen käsittely 11

Lapsuuden työni 11

Taiteellinen työskentely ja työpäiväkirja 14

Muistelutyö 17

Ala-aste 22

Tehtävä 25

Kopio 27

Väritystehtävä 28

Ilmapalloja 29

Liidut 29

Niin hienosti kuin osaan 32

Ai miten, ope? 34

Tekemisen meininki 35

Suhde opettajaan 37

Perspektiiviyö, yläaste 49

Työ on tehtävä 50

Ope mitä pitikään tehdä? 51

Puuvärit 53

Tekemisen tuntuma 54

Luonnostelu 55

Uusi asia 58

Valmis 60

Nyt 61

Symbolinen omakuva, kuvataidekoulu 69

Kuviskoulu 69

Samaan aikaan toisaalla 69

Luonnos ja työ 71

Kuvia 73

Jumi 75

Aikuisen määrittelemä arvokas 76

Itsen kuva 77

Omakuva kaulahuivi kaulassa 79

Pohdintaa 86

Lapsen työ 86

Sanaton ja kuvallinen 86

Taiteella tutkiminen 89

Opettajien ääniä 89

Kynillä esiin hinkattujen muistojen jäljet 91

Kirjallisuus 96

Kuvaluettelo 100

Katkeilleet savikökkäreet; hevoset, siilit, linnut ja porsaat, joita olen eri vuosina eri kouluissa ja kerhoissa tehnyt, ovat tallessa. Lähes kaikki on säästetty; sutaisut, pitkään hinkatut pikkutarkat piperrykset, piirrokset ja maalaukset. Työt ovat kulkeneet matkassani vanhoissa pahvilaatikoissa kodista, varastosta ja työhuoneesta toiseen. Olen taidekasvatettu lapsi.

Johdanto

Jokainen suomalainen ikäpolveni lapsi on saanut koulusta puuvärit ja vahaliidut. Toisille niillä ei ole ollut koulun jälkeen mitään käyttöä, toisilla ne ovat kuluneet tai katkeilleet jo koulussa kadoksiin. Joillain ne kulkevat mukana muiden taidemateriaalien seassa edelleen tai siirtyneenä omien lasten askartelukaappiin. Minä otan ne mukaani opinnäytetyöhöni. Käytän vanhoja liitujani ja kyniäni ja katson, mitä ne minulle menneestä kertovat.

Olen taidekasvatettu aikuinen. Aika ajoin olen palannut kysymykseen: Mitä minulle on taidekasvatuksellisesti ”syötetty”? Olen pohtinut omia opettajakokemuksiani, hurjia ja lempeitä. Kuinka omat opettajani vaikuttavat minussa, istuuko mennyt olallani supattamassa varjostamisesta ja perspektiivistä? Kokemuksia ja jälkiä ajasta on minulla itselläni muun muassa lapsuuden töiden muodossa. Ajattelen lapsuuden olevan jollain tapaa edelleen minussa, elettyinä ja koettuna. Nostan kokemukseni ja lapsuuden kuvistyöni lähtökohdakseni autoetnografisessa tutkimustekstissäni. Autoetnografia on tiedon hankinnan ja tietämisen tapa, jossa omakohtainen yhdistyy kulttuuriseen, ja tutkimisen käytännöt ja tieto muodostuvat tutkijalle prosessin aikana (Uotinen, 2010, 179–180).

Näitä kokemuksellisia aineistoja pyrin sanallistamaan, tulkitsemaan ja jäsentelemään taideperustaisen tutkimisen ja muistelutyön keinoin. Käytän Erkkilän (2012) kuvailemaa taiteen tarjoamaa ulottuvuutta siirtyä tekijänä ikään kuin toiseen aikaan, paikkaan ja identiteettiin (emt.174).

Ala-asteen opettajani kohdalla tuntuu, että opetuksen pohja tuli suoraan opettajan omasta lapsuudesta. Ei sieltä, mitä opettajani itse opiskeli, vaan sieltä, mitä hänen oma opettajansa oli opiskellut. Silloin olenkin jo kääntynyt menneen suuntaan 1800-luvun lopun taidekasvatuskäsityksiin asti. Aikajanaa kertyy jo sata vuotta. Etsin seminaarityössäni (2009) menneitä taidekasvatusvaikutteita vuosien 1970 ja 1977 kuvaamataidon opetusoppaista (Pops-70, 1970, POPS-opas, 1977) ja julkaisuista ajalta, jolloin minua on alettu taidekasvattaa.

Nyt nostan lapsuuden työni, taiteellisen tekemisen ja kokemukseni tutkimukseni keskiöön. Opettajaksi opiskelevan on hyvä käydä läpi omaa oppimishistoriaansa. ”Kuinka minussa rakentuivat isien ja äitien odotukset, asetukset ja vaatimukset? Kuinka minussa rakentuivat yhteisön uskomukset, rituaalit, myytit, kiellot, artikuloimaton?” (Varto, 2003, 56). Mitä se

tarkoittaa, että on oppinut? Miksi jotain on oppinut ja mitä olisi syytä jättää pois, jatkaa tai siirtää tuleville oppilaille? Onko minun kohdallani taidekasvatuksellisesti toteutunut jotain arvokasta, onko päämääriä saavutettu?

Aalto-yliopistossa esimerkiksi Essi Outamaa (2013) ja Anna-Maija Junno (2013) palasivat myös taidekasvatuksen opinnäytteissään omiin lapsuuden koulukokemuksiinsa tutkiessaan luokkatilanteiden kohtaamisia sekä omaa nykyistä opettajuuttaan. Junnon muistot muotoutuivat kertomuksiksi opettajakokemuksista ja pedagogisen rakkauden ja karisman tutkimiseksi. Outamaan varsinaisena aineistona toimivat menneiden opetustilanteiden sijaan nykyiset.

Tutkimuskysymykset

Taidekasvatussuuntausten näkyminen tai näkymättömyys lapsuuteni kuvistöössä kiinnostaa minua. Lapsuuden opettajakokemuksistani, sekä tallessa olevista lapsuuden töistäni nousivat tutkimuskysymykset:

Miten ja millaisena taidekasvatus näyttäytyy lapsuuden töissäni?

Millaista tietoa taideperustainen tutkimus tuottaa minulle?

Miten tutkimusprosessi on vaikuttanut omaan pedagogiseen ajatteluuni?

Opinnäytteeni on taideperustainen autoetnografinen työ. Aineiston työhöni keräsin taidetyöskentelyn ja muistelun keinoin. Keskeisinä käsitteinä opinnäytteessäni ovat taiteellinen ajattelu ja työskentely, muistot, kuvallinen dialogi, materiaalisuus, kehollisuus, identiteetti, taidekasvatus ja opettajuus.

Menetelmät

Siukonen (2002, 84–87) ehdottaa taiteellisen tutkimuksen menetelmien lähtökohdaksi ranskalaisen antropologin Claude Lévi-Straussin ”villää ajattelua”, jossa maailmankuvaa rakennetaan ympäriltä löytyvistä asioista eikä tieteen tyypillisestä tavasta etsiä lakeja ja totuuksia. ”Villistä ajattelusta” kumpuavaa konkreettisen tiedettä ei pidä väheksyä tieteenä, vaikka se ei voikaan tuottaa samanlaisia tarkkoja tuloksia kuin luonnontieteet.

Tiettyihin rajoihin asettuminen on kuitenkin tiedon tuottamisessa tärkeää. Tämä konkreettisen tiede ja sitä tuottavan *bricoleurin eli* ”nikkari-pertin” tai ”askartelijan” maailma asettuu samoille kohden, tieteellisen tiedon ja myyttisen ajattelun välille. Se ei ole villiä ajattelua, vaan ajattelua villissä tilassa. (emt. 84–87; 2011, 42–45.) Koen ajatuksen nikkari-Berttana olemisesta omakseni. Omakohtaisen kokemuksen ja tulkinnan kautta tullut tieto ja osaaminen ovat itselleni mielekäs tapa tehdä ja tutkia. Taiteellisessa tutkimisessa on kyse esille saattamisesta kuten tieteellisessäkin tutkimisessa (Varto, 2001, 49–52, Siukonen, 2002, 59). Taideperustaiseen tutkimiseen liittyy oleellisesti myös sanallistaminen. Kielellinen avaaminen luo yhdessä kuvallisen kanssa todisteen tiedonkäsityksestä. (Kallio, 2008, 106, 112.) Taideperustaisessa tutkimuksessa tietoa ympäröivästä maailmasta tuotetaan taiteen keinoin ja tutkija asettuu tutkimusvälineeksi ja –menetelmäksi taiteellisen työnsä kautta.

Aineisto ja sen käsittely

Aihetta voisi tutkia monesta suunnasta. Voisin haastatella tuohon aikaan työskennelleitä opettajia tai oppilaita. Voisin tutkia taidekasvatuksen historia-arkiston töitä tai haastatella taiteilijoita tai opettajia heidän taideopetusmuistoistaan. Lapsuuden työni tarjosivat kuitenkin minulle kiinnostavan lähtökohdan ja samalla osan tutkimusaineistostani. Aineistonani toimivat lapsuuteni kolme työtä ja niiden pohjalta tekemäni uudet kolme teoskokonaisuutta sekä työpäiväkirjatekstini. Aineistostani lapsuuden työni ovat jo olemassa olevia, henkilökohtaisia dokumentteja menneestä. Tuoreemman aineistoni sekä työpäiväkirjan lapsuuden töiden pohjalta tuotin taiteen keinoin. Uudet taidetyöni ovat aineiston lisäksi myös osa tutkimustuloksia.

Lapsuuden työni

En suhtaudu lapsuuden töihin taiteena tai epätaiteena, vaan tekona. Ne ovat tavallaan asia, josta ei voi olla varma, kannattaako niitä säilöä, onko niillä merkitystä tai arvoa. Omat viisi lastani piirtävät vimmatusti, kahdessa kuu-kaudessa 250 paperin arkki kuluu loppuun. Aivan kaikkea ei voi säästää.

Töittäni tallessa olo voi kuitenkin olla myös yksi syy sille, miksi olen taidealalle ryhtynyt.

Yhdestä lapsuuden töittäni ”kasasta” eriytyi lajiteltuna kokonaisuuksia. Monista töistä voin jo paperin koon perusteella päätellä, koska ja missä ne on tehty. Päivähoidossa, koulun kerhossa ja ala-asteella tehdyt työt ovat kaikki lähes samankokoisia papereita. Yläasteen, lukion ja kuviskoulun töistä taas on töiden koossa ja materiaalien laadussa vaihtelevuutta. Lisäksi ovat vielä kerhoissa, pajoissa, muissa harrastuksissa ja kotona tehdyt työt, joissa on käytetty epämääräisempiä materiaaleja, pakkaus – ja kaavapaperin toisia puolia ja jopa avattuja vessapaperirullia piirustuslupina. On myös suuri laatikollinen kolmiulotteisia töitä. Rajaan ne tästä työstä pois. Niistä iso osa on mennyt rikki ja kärsinyt ajasta.

Lajitellessani lapsuuden töitäni aloin pohtia sitä, kuinka paljon opettajani niissä näkyy, kuinka paljon omani. Onko vielä muita? Lapsuuden töitäni voisi ajatella myös artefakteina, menneen konkreettisina säilöinä ja välittäjinä. Koskijoki kuvailee artikkelissaan ”Esine muiston astiana” perhosekokoelman olevan paitsi kokoelma, myös jokaisen perhosen kiinniottohetken tapahtumien päiväkirjamainen muisto suhteessa nykyhetkeen, hetkeen jolloin se otetaan uudelleen tarkasteltavaksi. (Koskijoki, 1997, 269.) Muistot ovat piirroksessa olemassa kuin näytteenä kokemuksista, viivoina ja väreinä.

Muistot ovat tehneet lapsuuden töistäni niin merkityksellisiä, että olen ne säästänyt. Alun perin työni on laittanut talteen äitini. Säilytettyihin artefakteihin liittyvät myös vahvasti perhesuhteet sekä nostalgiaa, toiveita ja ideaaleja (Koskijoki, 1997, 283). Sillä on merkitystä, kuka ja miksi työt on alun perin säilyttänyt. Granön (2000, 42) mielestä etenkin äidin asenne ja ensimmäisenä lapsena olo vaikuttavat lapsen töihin suhtautumiseen ja säilymiseen. Koen tämän pitävän paikkansa, esikoiselta olen säästänyt paljon enemmän töitä kuin seuraavilta lapsiltani. Viiden lapsen kanssa on välillä vaikea erottaa, kenen tekemä työ on, ja nimeämätöntä työtä en taas koe kovin mielekkääksi säästää.

Osittain koen olevani jo toinen ihminen kuin tallessa olevien lapsuuden töittäni tekijä. Toisaalta työt ovat hyvin tuttuja. En voi suhtautua töihin kokonaan toisena, koska niihin liittyvät muistot nousevat minusta. Pintaan nousevat myös muistot opettajistani. Olen muuttanut tähän työhön kaikkien opettajien nimet, ja käytän heistä keksittyjä etunimiä. Työssäni on

kolme lapsuuden työtä ja kolme eri opettajaa. Tässä työssä opettajat ovat Elma, Keijo ja Soile. Määrittelen kaikki kolme työtäni lapsuuden töiksi. Kaksi niistä olen tehnyt 13-vuotiaana ja yhden 10–11-vuotiaana. Mielestäni 13-vuotias on edelleen lapsi, vaikka yläasteelle onkin jo siirrytty ja elämä muuttunut jo leikki-ikästä.

Käytän tässä koulun kuvataiteesta nimitystä kuvis, ja kuvataidekoulusta nimitystä kuviskoulu. Taidekasvatuksen opetuksen nimi on vaihtunut kolmesti viime vuosisadalla. Aluksi se oli Piirustus. Lapsuuden töitteni töiden tekemisen aikaan nimi oli Kuvaamataito, ja vuonna 1999 se muutettiin Kuvataiteeksi. Myös taidekasvatuksen määritelmät ovat muuttuneet matkan varrella, osittain liittyen oppiaineen perustelujen tarpeeseen. Kuvis on joutunut pitkin matkaa puolustamaan asemaansa kaikille lapsille opetettavana aineena. (Pohjakallio, 2005, 25). Tunnen tässä yhteydessä turhan sekoittavana vaihdella nimityksiä eri aikoja ja paikkoja kuvaamaan. Kuvis lempinimenä kuvaa mutkattomasti sitä, minkä äärellä ollaan. Kuva, visuaalisuus, kuvataide, taide ja tämä kaikki koulumaailmassa ja lapsen näkökulmasta on kuvista. Kuvikseen sanana liittyy myös opetuksellinen tavoitteellisuus, se yhdistyy mielikuvissani kouluun.

Rajaan töiden valintaa siten, että tiedän niiden olevan suunnitelmallisessa ohjauksessa tehtyjä. Jätän kerhoissa, pajoissa ja muissa harrastuksissa ja itse kotona tehdyt lapsuuden työt tästä työstä pois. Työt on valittu niin, että muistan joko tehtävänannosta tai tekoprosessista jotain. Muistan missä ne on tehty, tai aika ja paikka ovat merkittynä työhön. Halusin, että minulla on konkreettinen tarttumapinta töihin aloittaessani tutkimisen. Valikoin työt myös sen mukaan, mitkä kiinnostivat, herättivät kysymyksiä tai ihmetystä. Yksi peruste valitsemilleni töille on myös se, että näitä tehtävänantoja käytetään edelleen. Lähden siitä oletuksesta, että sitä, mitä on opetettu, on pidetty tuolloin tärkeänä. Minua kiinnostaa oppimishistoriani, suhteet taidekasvatuksen ja taideprosessin välillä. Käytän lapsuuden töitä ja taideprosessiani tulkintojeni ruokkijana ja lähtökohtana teoreettisemmalle ajattelulle (Eskola & Suoranta, 2008, 145). Käsittelen jokaisen lapsuuden työn ja siihen liittyneen taiteellisen prosessin omana osionaan. Kussakin osiossa käsittelen työn nostattamia pohdintoja ja kysymyksiä etsien yhty-

mäkohtia mahdollisiin menneisiin taidekasvatuksellisiin suuntauksiin tai näkemyksiin.

Ensimmäiseksi työksi valitsin ala-asteella neljännellä luokalla tekemäni väritystehtävän. Huomasin noilta vuosilta olevan tallessa yllättävän paljon väritystehtäviä. Minua ihmetytti, miksi opettajani on antanut meille niin paljon väritystehtäviä, joissa on niin rajatut tekemisen mahdollisuudet. Tässä opettajassa ihmetyttää moni asia, ja opettajaan liittyviin muistoihini liittyen tästä osiosta tuli sivumäärältään laajin.

Toiseksi työkseni valitsin yläasteella 13-vuotiaana tekemäni perspektiivipiirroksen. Työstä näkee, että tekemiseen on käytetty aikaa. Sanoisin ensi näkemältä, että työ on peruskoulun peruskauraa. Työ on mielestäni melko epäkiinnostava, ja juuri siksi sitä on kiinnostava lähteä pohtimaan. Arvaan, että tehtävässä opettajallani ja minulle oppilaana on ollut haastetta tehdä tehtävänannosta ja työstä mielekäs ja tärkeä.

Kolmas valitsemani työ on myös 13-vuotiaana tehty, mutta kuvataidekoulussa. Aiheena oli symbolinen omakuva. Työn aihe ja tekniikkana linokaiverrus ovat enemmän taidemaailmaan liittyvä kuin kahdessa muussa työssäni. Tästä työstä tallessa on myös peiteväriluonnos. Työn kohdalla minua kiinnostaa myös, että en muista kuka minua tuolloin opetti. Muistan opettajan olleen nainen. Annankin hänelle nyt nimeksi tässä Soile. Soile, jota en muista. Mikä merkitys sillä on, että en muista opettajaani?

Lapsuuden työni ovat olleet säilöttynä laatikoihin. Työni ovat tallessa, mutta niitä ei ole ajoittain otettu esiin tarkasteltavaksi ja muisteltavaksi kuten valokuvien kanssa on tapana tehdä. Valokuvien tarina uusiutuu jokaisella katselukerralla ja jokaisen katsojan katsomis- ja muistelukerralla, esimerkiksi vanhempien kertoessa ja jättäessä kuvasta jotain kertomatta. Koen, että lapsuuden työni ovat enemmän dokumentteja kuin valokuvat olisivat. Työhön valitsemistani töistä yksi on kuitenkin myös tarinaa ympärilleen kerännyt työ, kuviskoulun työ. Se on ollut kehystettynä esillä ja on edelleen. Sen kohdalla olen monesti pysähtynyt ennenkin miettimään, että tuollaisenako olen itseni silloin nähnyt.

Taiteellinen työskentely ja työpäiväkirja

Aiheenani on taide ja kasvatus koettuna. Minua on lapsesta asti kasvatettu ja koulutettu taiteen keinoin, miksi lopettaisin sitä kautta oppimisen?

Yksittäinen taidetyöskentely ja siitä nouseva kokemus on hyvin omakoh-
tainen tapahtuma. Se voi kuitenkin muuttua jäsentämisen kautta muille
näkyväksi ja ymmärrettäväksi tiedoksi. Muuttuessaan käsitteelliseksi
tiedoksi taideperustainen tutkiminen tekee näkyväksi asioita ja ilmiöitä
todellisuudesta, joihin ei ehkä muilla keinoilla pääsisi käsiksi. (Kallio, 2008,
114.) Toivon, että opinnäytteessäni säilyy jotain taiteelle ominaisesta katso-
jan/ lukijan ja työn välille syntyvästä kokemuksen ja tulkinnan avoimesta
mahdollisuudesta.

Tein taiteellisen osan opinnäytteestäni kolmena eri työskentelyjaksona.
Kolmesta kuvasarjasta ensimmäisen tein vuosina 2008 ja 2011, ja kaksi
muuta kuvasarjaa syksyllä 2013. Työt on tehty kolmessa jaksossa siksi, että
saimme perheeseemme kahdet kaksoset (2009 ja 2012) esikoisen seuraksi.
Työskennellessäni pidin työpäiväkirjaa, jonka avulla pääsin äitiyslomien
jälkeen takaisin kesken jääneeseen prosessiin. Kolmesta lapsuuden työstäni
syntyi kolme uutta sarjaa. Ensimmäisessä sarjassa on 23 piirrosta, toisessa
sarjassa kahdeksan ja kolmannessa sarjassa neljä työtä.

Työt olivat esillä Aralis – galleriassa Helsingissä 28.10. – 8.11.2013.
Näyttelyn nimi ”Syötetty?” tulee opinnäytteeni työnimestä ”Mitä minulle
on taidekasvatuksellisesti syötetty?”. Nimi viittaa ennakoasenteeseeni
opetukseen liittyen, mutta myös kopiokoneeseen, joka syöttää suuria sar-
joja samanlaisia kuvia. Ala-asteen opettajani teetti meillä oppilailla paljon
kopioituja väritystehtäviä tai muuten tarkoin ohjeistettuja töitä. Niistä
muodostui ehjiä sarjoja koulumme käytävälle, suolsimme niitä kuin kone
ikään. Galleria on läpimenotila rappukäytävästä ja hissistä kirjastoon. Myös
koulujen käytävänäyttelyissä työt olivat esillä käytävissä ja siirtymätiloissa
nuppineuloin riveissä.

Syöttämisessä on myös se puoli, että vaikka syötettäisiin, syötettävä ei
välttämättä niele kaikkea tai mitään syötetystä. Lisäsin nimeen kysy-
mysmerkin. En kokenut näyttelyä ripustaessani saaneeni vielä vastauksia
kysymyksiini. Näyttelyssä olleet työni ovat tutkimustyötäni, tapani ottaa
selvää tutkimastani asiasta. Halusin etäännyttää ja peilata tutkimaani aset-
tamalla kuvat julkiseen tilaan muillekin reagoitavaksi.

Taiteellista työtäni voisi kuvailla opinnäytteeni kohdalla tehtävänannolli-
seksi siinä mielessä, että minulla oli valittuna aihe, josta lähdin työstämään
uusia teoksia. Luokkakuvien katselun, lapsuudenystävien kanssa muistelun
tai muulla tavoin menneeseen orientoitumisen sijaan päätin rajata työ-

kentelyni suuntaa lähinnä materiaalein. Tein samoilla välineillä kuin olin lapsuudentyönikin tehnyt. Taiteellinen prosessi yhdessä koululiitujeni ja –kynieni kanssa veivät työskentelyäni eteenpäin. Työskentelyssä oli oleellista se, että nimenomaan tutkin tehden taidetta, työskentelyni oli tutkimusprosessi, en pyrkinyt tekemään ehjää teosta jonka voisin määritellä taiteeksi.

Paikoitellen tuntui jopa, että olen dialogissa lapsuuden minäni kanssa. Sisäinen lapsi on transaktioanalyttisen terapiasuuntauksen luoma käsite (Pietiläinen, 2009). En kuitenkaan etsi terapian tavoin lapsen toteutumattomia tarpeita, vaan kuviksen muistojani. Kuten kaikessa omakohtaisen päiväkirjan kirjoittamisessakin on terapeutin ulottuvuutensa, vuoropuhelu muistellun pienen piirtelevän itseni kanssa auttaa minua ymmärtämään itseäni sekä lapsena että aikuisena. Minulla lapsena on kuvien ja muistelun kautta jotain kerrottavaa kuviksesta aikuiselle minälleni.

Taiteelliseen työskentelyyn ja muistoihin sisältyy tulkinnan vapaus. Sotkeutumiset ovat osa prosessiani. Taiteilija voi valikoida muistojaan, antaa niille merkityksiä ja muokata niitä (Granö, 2000, 171). Jo aineiston valintatilanteeseen liittyy sekä tietoista että tiedostamatonta tulkintaa. Tarja Pitkänen-Walterin (2006) aisteista nousevan taideprosessin lähtökohtana käyttämä sana ”antautuminen” kuvaa melko osuvasti myös minun työprosessini tiettyjä vaiheita. Tehtävänannostani huolimatta koen antautuneeni materiaalin, välineen ja tekijän väliseen käsin kosketeltavaan vuoropuheluun, jossa oli mahdollisuuksia yllättäviin juonimuutoksiin. (Pitkänen-Walter, 2006, 7, 16.)

Tarvitaan läsnäolon tila, jotta voi syntyä uutta ymmärrystä. Pyrin olemaan läsnä lapsuuden töitteni kanssa asettumalla itse töiden rinnalle. Annoin merkityksen ja ymmärryksen virrata kuvien läpi. Prosessissani uudet työni ovat kuvallisia löydöksiä sekä kuten Erkkilä (2012, 26) kuvailee tutkimuksessaan teoksiaan tutkimusaiheen visuaalista tulkintaa. Tieto on usein sanaton aistien, mielikuvien ja fiktion kuvakooste.

Taiteellisen työn aloitin ikään kuin ”juttelemalla kuvallisesti” lapsuuden töitteni kanssa. Rajasin itselleni työskenneltävän teeman kulloisestakin lapsuuden työstä. Pyrin kirjaaman työpäiväkirjaani kaiken, jonka tunnistin liittyvän aiheeseen. Olen aina käyttänyt työpäiväkirjaa aktiivisesti työskennellessäni, mutta nyt pyrin siihen aivan erityisesti. Päiväkirjatekstit ovat mukana työssäni paitsi tulkittuna tietona, myös suorina lainauksina, kursii-

voituna. Valitsin työstettäväkseni samat tekniikat kuin millä lapsuuden työt olen tehnyt. Uusien teosteni lopputuloksia en kuitenkaan enää rajannut sen kummemmin. Ne ovat tästä prosessista syntyneitä ja siten liittyvät aiheeseen, oli niissä sitten suoria viittauksia aiheeseen tai ei.

Työskennellessäni kirjoitin työpäiväkirjaani muistista nousseita tarinoita, mutta myös väläyksiä, havaintoja ja kokemuksiani nopein viivoin, värein, muodoin. Muistiinpanoni olivat usein irtonaisia merkintöjä. En halunnut, että liiallinen pohdinta katkaisisi taiteellista työskentelyäni tai vie huomiotani pois tekemisen kautta nousevasta kokemuksesta. Toisina hetkinä työskentely oli enemmänkin katselua, pohdintaa ja kirjoittamista. Paperille merkkäminen oli ensimmäinen yritys tuoda kuvallista prosessia sanallisesti muille ymmärrettävään muotoon, ja muistille avuksi.

Taiteellisen työskentelyni lähtökohdat olivat tämän työkokonaisuuden kohdalla erilaiset kuin taidetyöskentelyni muutoin. Taidetta voi tehdä ilman tiedonhalua, esimerkiksi vain pelkän nautinnollisuuden takia, ilman tietoista tavoitetta (Pitkänen-Walter, 2006, 25). Koen, että taiteen tekemiseni on pääasiassa tämän suuntaista, aistien viemää ja tuomaa. Kallion (2008) mukaan taidekasvattaja sijoittuu työskennellessään hyvin liikkuvaan tilaan; ”taiteellisen toiminnan ontologia perustuu nyt sosiaaliseen työskentelyasemaan, ei yhden ihmisen itseilmaisuun.” (emt. 111). Pitäydyn ikään kuin itse itselleni antamassa tehtävänannossa pohtimalla juuri taideopetusta ja oppilaan kokemusta siinä. Työpäiväkirjatekstini ovat tekstissä kursiivilla ja sisennettynä, rinnakkain jäsennellymmän tekstin kanssa.

Vaikeaa, välillä katson tätä ihan jonain vaan työnä, ja välillä muistan, että minähän tämän olen tehnyt, lapsena. Omituista.

Muistelutyö

Olen lapsuuden – ja uusien töitteni keskellä välineenä ja tulkitsijana. Syrjälän (2001, 4) mielestä kasvatuksen tutkimus on lopulta aikaan ja tarinan muotoon sitoutunutta kokemuksen tutkimista. Muistilla on tässä tärkeä rooli. Esiin nousee uutta aineistoa. Jo olemassa olevan muistelutyön kehittämisen ja käytännön menetelmien taustalla on feministinen tutkimus ja ajatus, että yksilölliset kokemukset heijastavat yhteiskunnan yleistä tilaa. Tutkimuksellisen muistelutyömenetelmän taustalla on pyrkimys ottaa tutkittava tasavertaisena mukaan tiedon tuottamiseen. Muistelutyö osoittaa myös, ettei aina ole tarpeen hankkia aineistoa oman kokemuksensa ulko-

puolelta. (Suoranta, 2008, 133–134.) Työssäni tutkittavana olen tavallaan minä lapsena, lapsen kokemukset minussa muisteluni kautta.

En käytä mitään valmista muistelutyömenetelmää. Kutsun työskentelyäni kuvalliseksi muistelemiseksi. Muistaminen aktivoituu työskennellessäni ja tuottaa toisenlaisia muistoja kuin ehjät muistitarinat. Kouluaikojen yksittäiset, yksityiskohtaiset ja irrallisiltakin tuntuvat muistot antavat mahdollisuuden tuoda menneestä esiin uusia puolia (Granö, 2000, 38). Rajaan kuvallista muisteluani mahdollisimman lähelle lapsuudentöiden tekohetkiä, kuvisopetuksen hetkiä. Maalaamisen työskentelymenetelmäänsä Tarja Pitkänen-Walter (2006) kuvailee osuvasti sellaiseksi, että tietyt värit tai materiaalitunnus voivat näyttäytyä elettyjen kokemusten varastoina ja aistimuistojen esiin nostattajina (emt. 137). Fyysisestä taiteellisesta tekemisestä nouseva muistaminen on erilaista kuin muut muistoni lapsuudestani; yksityiskohtaista ja hetkellistä, kehollista ja tuntemuksellista.

Muisteluun liittyy omaelämäkerrallisuus, tarinallisuus ja kerroksellisuus. Lähestyn aiheitani soveltaen. Jätän muut kuin kuvikseen liittyvät elämäkerralliset muistoni sivuun. Kyseessä on siten pikemminkin elämäntarinallisuus kuin elämäkerrallisuus. Syrjälä (2001, 6) kuvailee tutkimuksellista kertomusta sellaisena, jossa on henkilöt, alku, loppu, juoni, aika ja paikka. Kaikki tarinat ovat lopulta myös ruumiillistuneita sisältäen samalla kulttuurisia heijastumia (emt. 6). Mielestäni lapsuuden työni sekä uudet työni täyttävät nämä perusteet, kuvina. Muistojani ja niiden tarinallisuutta käytän sekä menneen että tulevan todellisuuden välittäjänä ja rakentajana kuten elämäkerrallisessa tutkimuksessa tehdään (Huotelin, 1992, 19–20). Tarinat ja dokumentit ovat nyt kuvia. Tunnistan oman muistelutyöni yhtäläisyydet myös kirjoitettuun muistelutyöhön. Yhteistä on ainakin eläytyminen; tunteiden, tuoksujen, yksittäisten sanojen ja värien nostaminen pintaan.

Lapsuuden ympäristö ja tämänhetkinen ympäristö ovat yhtä tosia. Lapsuuden ympäristöstä tosin on Järvilehdon (1994, 155) mukaan käytettävissä enää vain ikään kuin polku nykyisyyteen. Muistojen syntyminen ja ”polun aukeaminen” ei kuitenkaan ole sattumaa vaan tavoitteellista (Granö, 2000, 40). Muistot syntyvät, kun tietyt lapsuuden ympäristön piirteet kerätautuvat ja kytkeytyvät kokonaisuuteen nyky-ympäristön piirteiden kanssa samaan tapaan kuin lapsuudessa (Järvilehto, 1994, 155). Arjesta poikkeavat

tilanteet ja tunnelmat muistan paremmin. Osan voin tavoittaa kehossani edelleen. Työskennellessäni saatan ajoittain istua vain hiljaa ja kerätä kehollisia, valoon, lämpötilaan ja ääniin perustuvia muistoja tai mielikuvia. Työasennoista ja erilaisista fyysisistä tuntemuksista vaikkapa liitua hangatessa keho nostaa esiin taas erityyppisiä muistoja.

En oikeastaan tutki muistojeni paikkansapitävyyttä. Otan muistot sellaisina kuin ne tulevat, teen niiden pohjalta töitä. Joku muisto saattaa hyvinkin olla muistojen kudelma, ehtinyt muotoutua jo omaksi tarinakseen. Suhtaudun muistoihini kuitenkin siten tosina, että ne ovat osa minua. Koskijoen (1997) mukaan muistot eivät valehtele, mutta ne asettuvat, sekoittuvat ja valikoituvat sosiaalisesti kuten muukin historia. Siten muistot eivät ole menneisyys uudelleenherätettynä vaan pikemminkin sen antia (emt. 283). Lapsuudentyöni ovat kuitenkin myös dokumentteja menneestä. Ne ovat aitoja, tässä ja tallessa. Näin todella olen joskus tehnyt, kaikki lapset luokallamme tekivät samat tehtävät. Jokainen tietyn ikäinen suomalainen on koulussa tehnyt tietyillä välineillä ainakin jonkun kuvistyon. Vaikka työstämällä noussut muistoni on yksilöllinen, jo väline nostaa muiston yhteiseksi vaikkapa liidun sottaavuuden ja sen nostattaman turhauman kautta. Muistelemista käytin siis kahdella tapaa; muistelin tarkastellessani lapsuuden töitäni, taiteellinen prosessini taas nosti pintaan muistoja fyysisen tekemisen kautta.



Ilmapallotyö, ala-aste

Ilmapallot, la Savolainen (4–6.luokka, 10–12v.) väretystehtävä, valokopio, vahaliidut, huopakynä

4.–6. – luokan kuvistyöt oli helppo tunnistaa. Ne ovat pääasiassa joko kokoa A4 tai A3. Valtaosa on tehty vahaliiduilla tai peiteväreillä, jokunen puuväreillä ja lyijykynällä. Töissä oli paljon valokopioiden väretystehtäviä, niitä on tallessa yhdeksän. Valitsemani työ on juuri tällainen.

Tallessa olevien 4.–6.–luokan koulutöiden aiheet voi jakaa kolmeen ryhmään. Yhdessä on vuodenkierron tapahtumiin liittyviä töitä; vappu (opettajan piirtämästä pallokopiosta tehty väretystehtävä sekä yksi vapaa työ vahaliiduilla, aiheena vapputori), ilotulitus (uusi vuosi) ja vanhanaikaisen pääsiäiskortin puuvärijäljennös vapaalla kädellä.

Toinen aihe on luonto ja vuodenajat. Akvarellein maalatut kantarellit. Työssä on mukana tietolappunen sienestä, eli sienet ovat olleet myös biologian tunnilla aiheena. Lisäksi löytyvät myös piirroksat perhosesta, koirasta, koirasta lähikuvana sekä kissasta. Yksi tehtävä on väriliiduilla piirretty omenapuu. Opettaja määräsi piirrettäväksi puuhun viisi nyrkin kokoisia omenaa, jotka häivytettiin toisesta suunnasta punaisesta keltaiseksi. Varmistaakseen, että omenat tulivat riittävän suurina ja sopivasti sommitellen kuva-alalle, opettaja kävi piirtämässä omenat oppilaiden paperiin.

Perinne- ja kulttuuriaiheiseen pinoon kertyivät tuulimylly (väretystehtävä, kopio opettajan piirrokselta, ehkä piirretty läpi jostain kuvasta, ei ole opettajan tyylinen piirros), perinneleikki (kopio myös), vesitorni (taas opettajan viivoittimella piirtämä väretystehtävä kaupunkimme maamerkistä), intiaanin pää ja päähine, ballerina, urheilukisat, kirja (väretystehtävä vahaliiduilla, taas opettajan piirtämä), flamencotanssija, teatterikohtaus, avaruus ja planeettoja (lilan eri sävyjä peiteväreillä), sarjakuvahahmon jäljennös ruututekniikalla, satuhahmo ja mäkihyppykuva (opettajan viivapiirros Matti Nykäsen hypystä tehty valmis kopio, väretystehtävä).

Valitsemassani vappupalloväretystehtävässä näkyy opettajan paljon painottamaa varjostamista. Työ on 4.–6.–luokan kasasta tyyppillinen sekä tekniikaltaan, kuvakooltaan että aiheeltaan. Tyyppillisen etäinen, siisti ja selkeä. Tällainen tekeminenkö minut on saanut taiteeseen rakastumaan?

Kasassa on paljon töitä, jotka olen tehnyt vapaa-ajalla tai joiden tekopaikkaa ja aikaa en muista. Moni näistä houkuttelisi paljon enemmän, mutta koska haluan pohtia myös opetuksen näkymistä töissäni, en voi ottaa kyseisiä töitä tällä kertaa työstettäväksi.

Käytän nyt samoja tekniikoita kuin lapsuuden työssäni. Teen myös kopiopaperille nyt, teimme niin paljon kopioita silloinkin. Minua on aina harmittanut, että mummo kehysti hänelle antamani kukkavaasikuvan, se kun oli väritystehtävä. En pitkään aikaan hennonut kertoa sitä. Aikuisena kerroin ja mummo oli kyllä hieman pettynyt.

On tosi outoa, ettei opettaja ole luottanut lasten piirtää edes palloja itse vaan on antanut kopsut. Sillä taisi olla ihan tehtävänä saada oppilaat tekemään ”paperin kokoista”. Voisin tehdä uuden puhtaan kopion kopioista ja värittää niitä. Ilmapallokopio. Kun teen näistä Elman viivoista uusia kopioviivoja, tulee tosi vahvasti olo, että yritän ymmärtää häntä. Se on kyllä tosi vaikeaa. Mutta ei se Elma tainnut kovin helppo ollakaan. Kokeilen. Muoto, varjostus. Opettaja on päästänyt itsensä helpolla.

Ala-aste

Perheemme muutti aloittaessani neljättä luokkaa. Uudessa koulussa muu ryhmä muutamaa oppilasta lukuun ottamatta oli ollut samalla luokalla jo vuoden eli kolmannen luokan alusta. Olimme musiikkiluokka, ihan koulun ensimmäisiä. Luokanopettajani oli Elma. Elma opetti meille myös kuvista. Luokassamme kävi toisinaan opettajaopiskelijoita yliopistolta suorittamassa opetusharjoitteluitaan.

Vihreän pallon kopiointiyritys. Halusin lapsena saada aikaan tasaisen pinnan, ei valkoista näkymään alta. Nytkin. Aurinko alkoi paistaa. Auringosta ja tästä piirtämisestä nousee niskaan ja selkään tunne siitä paikasta jossa istuin luokassa. Vasen etukeskirivi ikkunan vieressä. Ikkunat yläviistossa vasemmalla. Luokka oli hiukan maantasan alapuolella. Käteni olivat niin paljon pienemmät silloin!

Luokkahuoneemme sijaitsi pitkulaisen koulun uudisosan peräsiivessä, puoliksi kellarikerroksessa. Olin tällä luokalla kolme vuotta. Teimme usein tunneilla ja kuviskerhossa sesonkitöitä koulun pitkien käytävien somitukseksi. Kevät–kesä–syys–talvityöt käytävänäyttelyinä, kirkkaat raikkaat

voimakkaat värit ja ehjät sarjat, A3 papereita pitkät rivit. Muistan, että parijonossa ruokalaan mennessä tuli vertailtua töitä. Tuolla on tullut tunkkaiset syyslehdet, onpa hienosti väritetty omena!

Nyt vasta ymmärrän, kuinka murrosvaiheen lapsi olenkaan. Peruskoulujärjestelmään oli vasta siirrytty kaksi vuotta ennen kuin aloitin koulun vuonna 1979. Tämän myötä opetuksen katsottiin kuuluvan kaikille samanlaisena syntyperästä riippumatta. Muutokseen ei varmaankaan ollut vanhempien opettajien aivan helppoa tottua. Luokkaerot näkyivät ja tuntuivat meidänkin luokassamme rajusti. Sekava musiikkiluokka, kaikki laulukokeen läpäisseet lapset. Joukon sekavuus oli ehdoton voimavara, joskin luokallamme oli paljon myös kiusaamista. Suurin kiusaaja oli kylläkin opettajamme.

Pulpetti. Siinä minä piirsin. Pulpetin pinnan väri oli kelta–vihreä–beige–valkea–tasainen sekoitus, vähän kuin oliivi mutta ei. Ärsytti, kun pöydän pinnassa oli viilto, se näkyi heti piirroksessa läpi. Luokassa olleen sivupöydän väri, liitutaulu, yläviistosta tuleva valo luokkaan, kolkohko. Luokan sivutila pylväineen ja komeron ovineen oli kiva, siellä oli lämpimämpi valokin. Harmi, ettei sivutilan suurta pöytää käytetty juuri muuten kuin kuviskerhossa. Elma oli tuntien aikana usein luokan komeroissa, miten meidän luokassa olikin jopa kolme komeroa? Ne arvokkaat opettajan komerohetket oppilaat irvistelivät keskenään luokassa.

Kuinka nopeasti voisinkaan tehdä versioita tietokoneella tästä piirroksesta. Mutta en tee, teen piirtämällä. En usko, että koneella tehdessä mieleeni nousisi samoja muistoja. Ainakin materiaaliset muistot jäisivät pois tai olisivat vaikeammin tavoitettavia, samaten väreistä nousevat muistot. Luokan muistelusta nousee vahvasti fyysisiä ja hyvin pikkutarkkoja tuntemuksia ja mielikuvia. Tunnistan ja pidän erittäin osuvana Tarja Pitkänen-Walterin (2006) kuvailemaa mielikuvan käsitettä muunakin kuin näkemisen tulokseksi. Taiteilija voi tavoitella useampien aistien yhtäaikaista esiintuloa juuri erilaisia välineitä ja tekniikoita käyttäen. Mielikuva voi sisältää kuvattomia aineksia kuten liikettä, muotoa tai kuvan osien voimakkuussuhteita tai rytmejä toisiinsa nähden. Myös muiden aistien ja niiden samanaikaisuuden kautta kertyviä elementtejä voi sisältyä mielikuvaan. Esimerkiksi tunnelma on osa mielikuvaa (Pitkänen-Walter, 2006, 18). Palaan vahaliitu kädessäni

neljännen luokan kuvistuntiin, muistin ja mielikuvien kudelmaan hetkestä ja hetkistä.

Elma

Tämän työn kohdalla pintaan nousee väistämättä opettajani. Hän piti koulun kuviskerhoa ja oli koulumme jonkinlainen ”kuvisvastaava”. Kerhossa sai usein tehdä vähän vapaammin, opettaja oli kerhossa erilainen kuin muuten luokassa. Hän oli iloinen, mairaa, käytti meistä välillä sanaa kullannuput. Saimme istua suuren sivupöydän ympärillä, joka muulloin oli opettajan tuntien valmistelupinoja, päivän kertotaulukoevihkoja, kaunokirjain – tai historianvihkoja varten.

Tavallisella kuviksen tunnilla hän heitti ainakin kerran pois oppilaan työn, repi, rypisti ja heitti roskiin. Ja käski aloittaa alusta. Usein ne olivat tietyt oppilaat, jotka kokivat kovia. Niska jäykkänä opettaja toi uuden paperin oppilaan eteen. Usein jo aamulla liitutaulun ylänurkassa luki muutaman pojan nimi, ihan vaan koska opettaja oletti heidän myös jäävän jälki-istuntoon. Jossain vaiheessa osa oppilaista alkoi suhtautua kaikkeen tuohon hieman virnistellen. Itse olin aina jotenkin hämmentyneen kauhuissani. Mitä jos minun työni rytättäisi. Mikä se oli, joka ei työssä kelvannut? Tunkkaisuus oli ainakin paha asia, se ei käynyt ollenkaan. Piti välttää tunkkaisuutta, niin opettaja sanoi. Myöskään hutilointi ei käynyt.

*Kertotaulut koulukammat hiihtokilpailut joulujuhlat ruokajonot
itiöyhteytykset, monettako vuosikymmentä monennellekohan lie ryhmälle.
Väsymys työhön? Hän oli hyvin ristiriitainen aikuinen, vaikeasti
ennakoitavissa. Mutta Elman kanssa piirrettiin ja maalattiin paljon! Oli
melkein mikä vaan tunti, aina saimme piirtää vihkoon aiheeseen liittyviä
kuvia. Välitöinä sai piirtää kaikilla tunneilla, ja kuviksen tunteja oli
paljon, tai ainakin siltä se tuntui. Elma piti taidetta tärkeänä. Se oli hänen
lahjansa minulle.*

Elma oli jo eläkeiässä opettaessaan meitä. Hän oli pyytänyt saada vielä yhden luokan, meidät. Elma on todennäköisesti opiskellut 1920-luvulla luokanopettajaksi, tehnyt ehkä myös kuvaamataidon erikoistumisopinnot. Monet kuvistehtävät tuntuvatkin olleen suoraan 1950 – tai jopa 1920–

luvulta. Enni Runebergin (1934) opetusoppaassa *Viiva, muoto ja väri* löytyy yhtymäkohtia oman opettajani tapaan opettaa.

Tehtävä

Villiä, kopioin väreystehtävää! Väritän samanlaisia kopsuja kuin lapsena, ilmapallojen ääriviivat valkoisella kopiopaperilla. Sama kuva jokaisella oppilaalla nenän edessä. Voisin piirtää puhtaallekin paperille? Mutta kopiota aloin pienenäkin värittää.

Kopion jäljennöksen värittäminen ei oikeastaan ole ehkä vielä kuvallista keskustelua. Lapsenahan en tosin kopioinut vaan vain väritin ja yritin saada muotoa esiin. Olen tavallaan täyttänyt värillä opettajan ideaa. Ala siitä sitten tehdä muotoa.

Ihme raamihommaa. Miksi pienille lapsille tarjotaan kopioita tehtäväksi? Jäännä behaviorismista? Tuskin opettaja on avannut välinevarastoa; Hakekaa mitä haluatte, saksin liimoin ja liisterein hommiin, tehkää!

Onko opettaja käyttänyt kokonaisen kuvistunnin tähän? Ehkä kopio on ollut välityö, ehkä lämmittelyä toiselle vappukuvalle. Kopiokoneet olivat silloin uutta. Uusi tekemisen väline varmaan houkutti opettajaa. Kolmannella luokalla teimme toisen opettajan kanssa luokkalehden punaisella pahan hajuisella musteella. Silloin lapset tekivät työt, opettaja toimi lähinnä taittajana ja painotalona.

Runebergin (1934, 30) mukaan lasten töiden samankaltaisuus keskenään on merkki siitä, että opettaja on eritellyt tehtävän hyvin ja perusteellisesti. Samankaltaisuus töissä tarkoittaisi siten sitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän. Elma on kuitenkin mennyt tässä vielä pidemmälle, antanut kopiot oppilaille, samankaltaisuus on taattua. Itse olisin varmaankin lähinnä surullinen, jos luokan oppilaiden työt olisivat kovin samanlaisia keskenään.

Opettajani taidekasvatukselliset vaikuttimet olivat 1900-luvun alkupuolelta. Se oli Suomessa yleisesti esteettisen kasvatusoptimismin, kansallisen kulttuuripolitiikan, kansanvaltaisuuden, tunnepohjaisen kokemisen (vapaan luovan ilmaisun) ja erilaisten ismien aikaa taidekasvatuksessa (Tuomikoski-Leskelä, 1979, 264). Behaviorismi on psykologian koulukuntaan kuuluva tieteennäkemyks, joka oli etenkin psykologiassa

ja kasvatustieteissä arvostettu 1900-luvun alusta 1960-luvulle asti. Se perustui ajatukseen, että toiston ja ulkoisen vaikutuksen vahvistamana saavutetaan tiettyjä tuloksia ja sitä kautta oppija ehdollistuu ja oppii (Anttila, 2005, 565).

Mallioppiminen on paljon käytössä taideopetuksessa, ja paikoitellen se on erittäin hyvä keino edelleen. Perehtymällä, havainnoimalla ja jäljittelemällä vaikkapa vanhojen mestarien teoksia oppii paljon, jos mukana saa olla myös tulkintaa ja arviointia. Jäljentämisessä ei ennen kuitenkaan tähdätty teoksen sisällön syvempään ymmärtämiseen, vaan teknisten taitojen kehittymiseen (Räsänen, 2008, 45; Erkkilä, 2012, 88).

”Jos tyydytään vain summittaiseen tarkkuuteen ja sitten peitetään virheet hauskoilla ja erehdyttävillä yksityisillä ja tarpeettomilla lisillä, vahingoittaa se kykyä syvällisempään esittämiseen ja voi vieläpä vahingoittaa luonnettakin. Epäselvillä kuvilla ja käsitteillä on taipumus jäädä sekaviksi ja syöpyä tietoisuuteen sekavina. Kirkkaat, selvät muotokäsitteet saavutetaan varmimmin tällä asteella siten, että lapsen epäselvistä ja usein harhauttavien erikoisosasien sekoittamista muotomielikuvista etsitään esiin se, mikä muodossa on oleellista ja tärkeintä, ja sitten esitetään se yksinkertaisena kuvana, joka on suoritettu niin harvoilla piirroilla kuin mahdollista.” (Runeberg, 1934, 30)

Ehkä opettajani on ajatellut saavansa meidät mallioppimistakin varmemmin oppimaan juuri tiettyä tärkeänä pitämäänsä asiaa rajaamalla yksilöllisen viivan ja aiheen pois? Ainakin tunnistan Runebergin piirustuksenoppaasta paljon oman opettajani opetustapaa. Uskoisin, että opas on ollut Elmallä opinnoissaan kurssikirjana. Tässä funktionaalisessa tavassa opettaa ei pyritä dialogiin, siinä opettaja tietää ja sillä selvä. Opettaja ei kuitenkaan menetelmällisesti saavuta näin kasvatuksen yhtä tärkeää ehtoa eli sitä, että kasvatettava oppisi omaehtoisesti ja myös tiedostavasti (Värri, 2004, 29).

Tämähän on kuitenkin ”joku vaan” työ, Elma on luultavasti tekaissut tehtävän. Nousee kysymys, että miksi minä tätä ruodin, yhtä väritystehtävää? Opettajan valinnoilla on kuitenkin kauaskantoiset siivet, niillä on merkitystä. Etenkin sillä on merkitystä, että väritimme paljon. On ihmeellistä, että opettaja on itse piirtänyt ilmapallokuvan, jonka on sitten kopioinut

koko luokalle väritettäväksi. Tehtävänantona on luultavasti ollut värittää ja kuvata muotoa. Katselin taidekasvatuksen kuva-arkistoon tallennettuja kuvia koulutöistä (<http://tk.taik.fi/>). 1950 – 60 – luvun töistä löytyy hyvin paljon samoja aiheita kuin mitä me olemme luokassa tehneet. Siellä oli myös vappuaiheisia töitä. Olin neljännellä luokalla vuonna 1984. Verratessani kuva-aiheita on pakko todeta, että opettajani kuvisopetus laahasi melko paljon perässä.

Kopio

Muoto on pakotettu. Voi vain myötäillä sitä tai koittaa häivyttää. On vaikea kuvata muotoa, kun sitä ei ole itse tehnyt. Miksei ope ole antanut meidän piirtää palloja itse, tai mallista jäljennös edes? Elma on vetänyt viivoittimella pallojen narut nippuun. Mitäs jos ne olisivat löysät, pallot pääsemässä karkuun? Tai narut ihan miten sattuu. Ei naruja ollenkaan. Tai jos joku roikkuisi niissä. Tämä värittäminen korostaa käsityöläisyyttä. Kopio myös. Idea ei ole minun, ei saa rönsyillä.

Aika kovaa olen joutunut liitua painamaan, että olen saanut tuon valkoisen punaisen makkarapallon päälle. Punaisessa makkarapallossa olen laittanut lapsena jopa kolme väriä päällekkäin. Melko hyvin olen onnistunut tähän mennessä, uskon että Elma olisi tyytyväinen.

Väritän ensimmäiseksi ilmapallot niin hienosti, kuin nyt aikuisena vain osaan värittää. Jäljennöksen tekemällä tajuan paremmin sen, kuinka olen lapsena pinnan käsitellyt, miten kovaa painanut liidulla, missä kohtaa kynä on livennyt ja mikä on ollut lapsena vaikeaa. Jäljentäminen on yksi tapa uppoutua aiheeseen. Teknisen oppimisen lisäksi jäljentämällä voi pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa kuvaa ja sen sisältöjä yksityiskohtaisesti ja ”lukea sitä kirjain kirjaimelta” (Erkkilä, 2012, 89). Ilmapallotyössä tosin jäljentämisen sisällöllinen pohdinta vie pois kuvasta, opettajan motiiveihin.

Kopio. Onpa ärsyttävän yksinkertainen kuva. Tekee mieli muuttaa sitä. Teen kopion ihan alusta asti nyt itse. Elman palloissa alkoi häiritä muodottomuus. Kun opettaja on päätenyt antamaan omia viivapiirroksiaan meille väritettäväksi, onko hän pohtinut, mitä sillä viestittää? Mutta silloin ei varmaan ole ollut niin paljon tarjolla valmiita viivakuvia kopioitavaksi. Jos haluaa kopioita teettää.

Tein kopioon vapaalla kädellä paremmat muodot, ja tein omasta

piirroksesta uuden kopiopohjan. Nyt se ei häiritse silmää enää, vaikka ei innostakaan. Huomaan, että alan korjailla opettajan työtä, sommittelen. Eivät kaasupallot oikeasti noin asettuisi, nehän olisivat kiinni toisissaan. Eivätkä pallojen narut voi mennä noin, toisen takaa, vaikka pallo on edempänä. Opettaja on halunnut tehdä kuvan itse, mutta ei ole itsekkään panostanut siihen kuitenkaan. Kuva pysyy muutoksistani huolimatta aika samana. Jos ensimmäisen työn näkisi ja sen jälkeen viimeisimmän, eroa ei huomaisi. Olisiko tuota minun versiotani ollut sitten mukavampi värittää lapsena? Eipä kai.

Väritystehtävä

Ruskeat makkarapallot. Kakkarat. Värittäminen on aika rauhoittavaa. Ei tarvitse miettiä, väritän vaan. Yritän pysyä rajojen sisällä. Lapsena varmaankin tosiaan yritin, nyt laimeammin, pyrin. Paperilla se on helpompaa kuin muuten. Jäljentäminen, koneellisuus, värittäminen. Elämä voi olla myös yksinkertaista.

Värittäminen kehittää motoriikkaa, lapsen viivat alkavat pysyä rajojen sisällä jossain vaiheessa. Mutta täyttämistä se on, ei tunnu taiteen tekemiseltä. Enemminkin tulee mieleen remontti. Turvallista tehdä, on selkeät rajat. Se on aika rentouttavaa, samalla tapaa kuin seinän maalaaminen, neulominen tai uiminen kun sitä ei tee ensimmäisiä kertoja. Täytyy keskittyä sen verran, että ei voi miettiä kovin syvällisesti mitään muutakaan. Se ei kuormita mieltä vaan keventää.

Ihan kuin minuun olisi siirtynyt sisäinen muisti siitä miten nuo pallot ”pitää värittää”. Voiko minusta nousta myös se alkuperäinen muisti siitä minkä tein silloin kymmenvuotiaana? Kyllä se on tämä liitu mikä minua tässä työssä kutsuu, ei kopiointi.

Kopion värittämisessä on minimoitu oman ilmaisun mahdollisuutta oppilaalta rajusti. Liikeradat rajoittuvat kopioviivaan ja viimeistään paperin reunoihin. Värittäminen sinällään voi kuitenkin olla nautinnollista. Toistuva liike ja uppoutuminen, käsi liikkuu juuri sen verran kuin haluan, pysyn viivojen sisällä. Liike – ja asentotunnun ilmentäjänä kinesteettinen havaintokyky on tärkeä (Anttila, 2005, 81) Materiaalien käsittelyssä ja niihin perehtyessä havaintokyky kasvaa ja kehonhallinnan tunne lisääntyy. Tuntuma vaikkapa käsivarren ja omien liikkeiden havaitsemisessa yhdis-

tettynä materiaalin käyttäytymisen tuntemukseen tuo nautintoa ja on oleellinen osa sisäämme painuvaa tietoa.

Ilmapalloja

Juoksin vappuna ilmapallon perässä torilla lasteni tuijottaessa perään. Pallo karkasi tuulessa puskiin. Osuuko piikkiin meneekö rikki, ehdinkö ottaa sen kiinni? Tuuli nappasi sen kauemmas, viitsinkö enää lähteä perään. Naurettavaa, lapset jää rattaisiin ehkä jo liian kauas odottamaan poukkoilevaa äitiä. Meneekö pallo autotielle asti, yritäkö vai luovutanko, nykivää vuoropuhelua itseni kanssa sekä fyysisesti että henkisesti. Kun olimme synnyttämässä ensimmäisiä kaksosiamme, leikkaussalissa koko henkilökunnalla oli vapun kunniaksi vesi-ilmapalloista tehdyt pienet ilmapalloruusukkeet rinnoilla. Se tuntui tavallaan helpottavalta mutta samalla oudolta, kehtaavat ottaa kevyesti tämän, meidän sektorin.

Ilmapallo. Juhla, vapaapäivä, vappu? Tyhjää mutta täyttää, ilmaa kevyempää. Pyöreä muoto, vangittu ilma tai helium. Karkaa. Hetkellistä. Uhmakas – jos menee rikki, kamala ääni, mutta on täysin vaaraton. Lopulta jää pieni rutale narun päähän. Koriste. Me väritimme koulussa kopioita koristeesta koristeeksi koulun seinälle.

Opettaja on ehkä ajatellut, että lapsille kepeä aihe olisi mieluinen. Tehtävä on varmasti ajoittunut vappuun. Mitä opettaja on mahtanut vapusta kertoa? Olenkohan ymmärtänyt mitä minulle on opetettu, vai onko minusta vaan ollut kivaa tehdä? Ilmapallotyössä olen selvästikin ymmärtänyt tehtävänannon, olen varjostanut palloja. Keskusteluja tai yhteisiä kuvien katsomistilanteita en muista, mutta muistan pimeän luokan ja piirtoheittimen. Dioja on siis katsottu, joillain tunneilla.

Liidut

Minulla on tallessa liidut vuosilta 1987, 2008 ja 2011. Jännää mitä liitujen sävyille on käynyt 27 vuodessa. Kävin ostamassa uudet samanmerkkiset vahaliidut ja Tadaaa – löytyi iso pakkaus, jossa oli vanhojen liitujen violettia, vaaleanruskeaa ja vaaleanvihreääkin! Olen saanut takaisin myös kylmän punaisen ihan samana sävynä. Sukkahousunruskea liitu on tässä isossa paketissa myös, se on siis vieläkin olemassa. Mahtavaa!

Aika hyvä jäljennös tuli, osasin tehdä samanlaisen kuin lapsena. Olen se minä, tunnistan jälkeni kummastakin. Vaaleansininen pallo tulee kylläkin aiheuttamaan ongelmia, sävy ei ole enää sama liidussa nyt. Monta eri sinistä, mutta yksikään ei se sävy, mikä oli vanhoissa liiduissa.

Ajattelematta tiedän kuinka paperi käyttäytyy, kuinka kynää kuuluu kääntää, jotta tapahtuu jotain. Pidän kättäni tietyllä tapaa, ja saan aikaan tietyn jäljen. Liikeratani ja fyysisyyteni huomauttavat olemassaolostaan. Osaamiseni on onnekseni syvemmällä kuin muutamien vuosien mittaisten vauvataukojen etäännyttävä vaikutus. Ehkä tauot jopa herkistävät minua tunnustelemaan menneitä vaikutteita tarkemmin. Kaikki perimästä, fysiikasta, yksilöllisestä ja yleisestä kokemuksesta, uskomuksista ja tarustoista nouseva mahdollisesti sanatonkin tieto sisältyy hiljaiseen tietoon. Se voi kadota käytön puutteessa, mutta ajankin päästä tunkeutuu yllättäen takaisin. (Siukonen, 2002, 50.) Minulla on muistikuva, että oli ärsyttävää mutta toisaalta kutkuttavan haastavaa yrittää saada värit toimimaan kuten olisin halunnut. Vahaliiduista tulee vähän mieleen öljyväri ilman ohenteita, paksu, mehukas ja samea. Liikuteltava materiaali, silti vastustava. Ei jää niin pintaan. Hiljainen tekninen ammattitietouteni kuiskii sormenpäistäni. Osaamiseni on kertynyt minuun tekemisen, toistojen ja kokeilun kautta (Anttila, 2005, 75.)

Muistan, että olisin halunnut kirkkaampia sävyjä peittävästi, ohut kerros jäi tylsäksi. Olin unohtanut, että piirtäminen näin kovasti painamalla alkaa sattua käteen. Etusormeen, joka painaa ja kämmenen lihaksiin kun niitä jännittää piirtäessä. Vaikka saatoin olla pienenä aika hämmentynyt siitä, mitä ja varsinkin miksi teimme, niin tekemiseen syntyi himo. Sellainen materiaalien himo tai rakkaus, että alkoi rakastaa tai miten sen nyt sanoisi. Liidut ja maalit vaikuttivat jonnekin syvälle. Tykkään ihan kamalasti noista vanhojen liitujen kylmän punaisen, harmaan ja ruskean sävyistä. Edelleen minulla on erityisen lämmin suhde näihin, ne ovat vanhoja luotettavia tuttuja.

Piirsin lyijärillä ja väritän vahaliidulla. Näillä on tosi vaikea tehdä tarkkaa jälkeä. Ja jos haluaa tasaista peittävää, pitää hinkata ihan vimmalla. Mutta lopputulos on kimmeltävän tasainen, ainakin vanhoissa liiduissa oli. Jaa, uusissa liiduissa on paljon mattaisempi jälki. Höh. Peittävästi piirtäen luonnosta ei näe enää ollenkaan. Paljon pieniä

yksityiskohtia on varmaan jäänyt lapsena liitukiillon uumeniin. Tekee mieli jättää pumpulireuna, muuten alkuperäinen muoto katoaa. Taustan haaleasta värittämisestä en pidä. Tulee jotenkin laiska vaikutelma. Ikään kuin vaan saisi alueen merkattua tehdyksi. Liitu on kolmiulotteinen. Vaikka jälki on litteää, paljon hinkatessa tulee muotoa. Koko liidun voisi jynssätä pienelle alueelle, siitä tulisi kolmiulotteinen. Joidenkin liitujen rasiassa tuli mukana raaputin. Piirsimme väriläikkiä jotka peitettiin mustalla liidulla ja sitten mustaa raaputettiin. Siitä tuli hieno. Pari kertaa hieno. Tekniikkaa olisi voinut ehkä miettiä ja viedä pidemmälle.

Haasteena oli myös liitujen nöyhtä, joka tarttui vääriin paikkoihin. Kun sitä pyyhki pois, se suttasi työtä. En saanut sävyistä tarpeeksi raikkaita. Nyt saan paljon paremmin, tai ainakin ymmärrän, missä kohtaa työ alkaa mennä tukkoon. Tuntuu, että kerroksellisuus on jäänyt tyystin opettamatta, vai eikö me oppilaat olla vaan ymmärretty?

Niin hienosti kuin osaan

Sininen makkarapallo muuntui pilveksi. Annan pötkylän muuttaa muotoaan. Kopioin pilveä moneksi. Yhden tein ehjäksi, kamala pökäle. Mutta olisinko saanut, aloinko nyt sooloilla? Mitä jos oppilas tekisi näin, alkaisi askarrella ilmapallokopiosta pilvipötkylöitä, joista tulee ruma lintu, vaikka on annettu tehtävä? Toivon itse olevani opettajana niin viisas, etten estele jos jollain lähtee työ tai tehtävänannon rajojen ulkopuolelle. Ilmapallosiipinen rauhankyyhkykö tästä nyt tulee! Mieliala vaihtelee tekemisen riemusta häpeään. Makkarapilvipallosinistä katsellessa tulee mieleen, miten vaikeaa oli tehdä muodon tuntua. Ja on edelleen. Pilvet ovat vaikeita.

Mutta miksi ihmeessä tällainen tausta? Miksei joku muu väri, miksei vaikka ilman taustaa? Pelkkä tausta! Kiltisti olen tehnyt taustan kun on käsketty? Olen aika varma että Elma on opettanut sen meille; lappeelleen liitu, tasainen paino kädellä niin tulee tasaista jälkeä. Auta armias jos alla olevaan pöytään on jäänyt joku liimakökkäre, tasainen haalea pinta on auttamatta pilalla. Tunne tästä saman työn mylläämisestä vaihtelee laidasta laitaan. Tätä värihöhnää saa puhallella kokoajan samalla kun piirtää, suttaantuu.

Ruskeasta ilmapallosta tuli assosiaationa edellisen kotini ruma kulunut ruskea nahkasohva. Tavallaan tämä on taitavasti tekemisen tarvetta. Ruskea makkarapallo muuttuu sohvaksi, se saa jalat ja painonapit, ikään kuin pötkö kokisi muodonmuutoksen, remontin. Sitä tämäkin on, remonttia. Remontoin piirroksen sieväksi sohvaksi, hymistelen muistoissani ja väritän, väritän, väritän.

Plop, objekti keskelle paperia. Teko-seuraus-teko-seuraus... Houkuttaako tekniikka tai lapsuuden työt näin esittävään aiheeseen? Tästä uhkaa tulla kommenttiketju ennemmin kuin dialogi. Mutta muualta en voi katsoa kuin itsestäni käsin. Viekö tämä mihinkään?

Niin hieno kun osaan. Yritän nyt tehdä kopioväritystehtävän niin hienosti kuin osaan. Pallot niin hienosti kuin osaan, pysyä viivojen sisällä, varjostukset ja muoto mahdollisimman hyvin. Kuinkahan usein tein niin pienenä, mahdollisimman hyvin? Kuinkahan sitkeästi olen pienenä

jaksanut etsiä sävyjä, sietää tekniikan tuomia muutoksia? Minulla on vimmatu tarve varjostaa. Voiko se tulla niin kaukaa? Vanha opettajani huiviruusuke kaulassaan ohjeistaa edelleen minua varjostamaan. Omaksuttu on.

On herkullista tehdä hyvin. Silloin kun on tunne, että siihen pystyn. Työskentely on nautinnollista ja rituaalinomaista, kaikki on melko tietoista ja sujuvaa mutta hivenen leijuvaa. Hyvin tekemisessä on aina rinnalla jo oleva taito, hiomaan voi alkaa kun tekniikat ovat hallussa, kun ymmärtää, mistä hyvä lopputulos syntyy. Tehdessä on kuitenkin tunne, että työ menee ihan henkäyksen edellä minua, odottaen säröä, joka rikkoo hetken sujuvuuden. Tässä on kyse implisiittisistä muistoista, eli toiminnallisesta – ja taitomuistista. Ne ovat muistoja, joita emme muista muistavamme, mutta jotka ovat meihin tallentuneina ja vaikuttavat käyttäytymiseemme. Niitä ei voi palauttaa mieleen. Siksi niitä ei erota muistoina, vaan enemmänkin osana itseä (Lehtovuori, 2010, 20–37). Kun taas teen jotain uutta ja kokeilevaa, en voi tietää mitä siitä tulee. Syntyy yllättävää, se voi olla mitä sattuu. En voi vielä tehdessä määritellä kokeellista uutta hyvin tehdyksi, koska teen sitä ensimmäistä kertaa.

Huomaan tekeväni vasemmalta oikealle, ettei väri suttaannu käsieni liikkeistä. Yhden sävyn alle laitto toimii hyvin, mutta silloin täytyy tietää mitä sävyä hakee. Elman aikaisissa töissä näkyy, että pikkuhiljaa olen alkanut käyttää liitua ohuina kerroksina päällekkäin niin, että valkoinen jää alta kauttaaltaan kuultamaan. Se näyttää tunkkaiselle, vaikka tarkoitus olisi aivan päinvastainen. Luonnosviiva näkyy.

Kannustikohan Elma piirtämään koskaan suoraan liiduilla ilman luonnostelua? Kaikissa näissä töissä on lyijykynäpiirros alla, tai valmis piirroskopia pohjalla. Ennemmin kuin luonnostelisi usein viivoin, lapsi kokemukseni mukaan vaihtaa mieluummin uuden paperin ja aloittaa täysin alusta. Tätä ei voi ihan sanoa luonnosteluksi, vaikka opettaja luonnostelusta puhuikin, ja muistan myös demot, joita hän piti. Luonnostelu voi kuitenkin olla vaikeaa vielä tämän ikäisille lapsille. Sen idea ei välttämättä aukea, vaikka opettaja selittäisikin. Jos lapsi ei ole vielä siinä vaiheessa kuvallista ilmaisua, että pohtisi jonkun asian kuvaamista sen näköisenä kuin se oikeasti on. Neljännellä luokalla lapsi keskimäärin osuu kuvallisen ilmaisun kehitykses-

sään kaavavaiheisen piirtämisen ja realistisen kuvaamisen alkuvaiheiden maastoon (Salminen, 2005, 47).

Ai miten, ope?

Piirsin melko paljon lapsena, kävin kuviskoulussa ja kuviskerhossa. Luulen, että olen aika paljon lapsena miettinyt sitä, mitä opettaja on hakenut, etsin oikeita vastauksia. Muistan, että osasin usein arvata, mistä opettaja piti. Mietin sitä myös paljon, sukkuloin kuin kala. Uskoisin olleeni jossain määrin Sinkkosen (2010, 54) kuvailema tyypillinen latenssivaiheen vauhdikas ja toimelias lapsi joka harrastaa pikkuisen liikaakin. Latenssivaiheessa lapsi suuntaa pois perheestä ja esimerkiksi opettajasta muodostuu esikuva (emt. 54). Koska osasin piirtää ihan hyvin, minun oli helppo miellyttää opettajaa kuviksessa. Elma ei ehkä tykännyt minusta oppilaana, mutta kuviksessa pystyin saamaan tietyn aseman. Elma arvotti oppilaita myös niin – arvotti hyvin monella tapaa. Minun onnekseni myös kuvien kautta.

Perinteisesti Järvilehdon (1994) mukaan ajatellaan, että oppiessa tieto siirtyy ihmiseen ympäröivästä maailmasta. Tällöin on tavallisesti myös oletuksena, että tieto on jo valmiiksi määriteltä ja olemassa jossain, mistä sen voi selkeästi siirtää oppijaan. Tällöin perusajatuksena on, että oppijalla on aivojen muistivarasto tietojen sijoittamista ja säilömistä varten. Opetuksen pääpainoksi muodostuvat silloin tiedon siirtoon ja säilömiseen painottavat seikat kuten opetusmenetelmien, – materiaalin ja muihin opetusteknisiin asioihin painottaminen. Järvilehdon kehittämän systeemisen psykologian mukaan oppiminen on jatkuvaa uusien toimintakokonaisuuksien luomista jatkuvasti muuttuvassa yksilössä ja ympäristössä. Järvilehto määrittelee oppimisen yksilön havaitsemiseksi ja käytännön toiminnaksi, toimintaympäristön valloittamiseksi ja laajentamiseksi. Oppiminen on sidoksissa siihen, mitä ihminen tarvitsee ja millaisia saavutuksia toiminnalta halutaan. (emt. 1994, 156)

Mitä enemmän muistelen luokkatilanteita, sitä enemmän näen oppimiseni systeemisenä kokonaisuutena, opettajani opetusmaailman taas ulkoapäin tietoa ”muottiin kaatavana”. Toimintaympäristön uudelleen muotoutuminen on jatkuvaa läpi elämän, niin opettajalla kuin oppilaallakin. Lapsella oma todellisuus ja hallinnan tunne ovat vasta eriytymässä ja vakiintumassa (Järvilehto, 1994, 176). Yllättävissä hetkissä, joissa tapahtuu oman aseman uudelleen arviointi, voisikin mielestäni olla se pieni piste, johon mieleen

painuneet opettajamuistoni osuvat, sekä eheyttävät että hajottavat. Vaikka opettajani opetti formaalisesti, oppimistilanteet olivat varsin systeemisiä, opetustilanteet varsin ristiriitaisia.

Tekemisen meininki

Mutta kun Elma ryhtyi tekemään käsillään, alkoivat viehättävät rituaalit. Opettajasta alkoi huokua varkain ilo. Hän nosti jakkunsa hihat, avasi napit hihoista, kääri ne huolella taitellen. Käsiliikkeet toistuivat joka kerta, muistaakseni myös silloin kun hän alkoi piirtää liidulla taululle millä tahansa tunnilla, ei ainoastaan kuviksessa. Käsien tekemisessä näkyi vakaumus ja nautinto. Tiettyssä järjestyksessä tietyt asiat. Innokas härkämäinen hahmo kumartuneena paperin äärelle. Jalat hiukan harallaan ja koukussa, kastikkeen väriset sukkahousut, polven alle oleva kotelohame pingottui. Työtasot olivat tietysti liian matalia aikuiselle, jakku kiristyi myös hartioista. Opettajan olemus viestitti ”Nyt aletaan hommiin!”. Muistan kuinka ilmava käsien asento opettajalla oli ja varma piirustusveto. Opettaja oli aina siisti, mutta liidusta tuli usein jälkiä, joita hän suki hameestaan puolihuolimattomasti. Kyllä minä opettajaa ihailinkin, vaikka paljon on vaan ihmytyksen ja hämmennyksen muistoja. Viimeiseltä vuodelta halveksuntaakin, muistaakseni.

Tunnistan itsessäni tuon innon nostattamisen valmistelujen kautta. Valtava määrä oppimaani on tullut hiljaa kuin huomaamatta. Sanaton viestintä ja viestimättä jättäminen, opettajan eleiden ja asentojen seuraaminen ja niistä ja materiaaleista nouseva ”näppituntuma” välittyvät kuin varkain muun muassa vitaaliaffektien kautta. Ne näkyvät kehonkielessä ja sävyttävät kaikkea käytöstä yleisesti (Pitkänen-Walter, 2006, 125) Ehkä minun ja opettajani välillä olikin juuri kuvallinen ja kehollinen viestiyhteys sanallisen sijaan.

Sava (2007) puhuu oppimistilanteiden mahdollisista erityisistä vuoro-vaikutuksen hetkistä oppilaan ja opettajan välillä. Ne tukevat molempien merkityksellisyyttä. Kasvatus voi näinä kohtaamisen hetkinä koskettaa merkityksellisesti sekä oppilaan että opettajan sisintä (emt. 182.) Meillä näitä hetkiä oli opettajani kanssa juuri toiminnan kautta, ei keskusteluissa. Kuviksessa teko on ytimessä. Tekemisen on annettava viedä. Opettajana koen, että se mitä minulla on antaa, on uppoutumiseni ja tekemiseni taiteen

keinoin ja taiteen kautta. Vaikka Elman kanssa tekemisen ja taiteen kautta ajattelemisen ei päässyt toteutumaan tehtävissämme, se toteutui jollain lailla opettajan olemuksessa ja eleissä, kuin varkain.

Työskentelyni nyt tuntuu olevan täynnä edellisiltä sukupolvilta perittyä tietoa, joka on tullut minuun paljon juuri aistisuuden kautta. Sekä intuitiiviset että tietoiset valinnat ovat yhtä merkityksellisiä ja niistä oppii, tieto kertyy. Tämä taiteen intuitiivinen tietäminen ei kuitenkaan ole mitään mystistä sanattomuudesta huolimatta. Vaikka sitä ei selväsanaisesti voidakaan purkaa perinteisin tieteen keinoin, se on erittäin arvokasta, todellista tietoa. (Kallio, 2008, 109; Anttila, 2005, 73–74)

Onko minulla mielikuvaa siitä, miksi Elma itse piti kuvista tärkeänä? Kertoikohan opettaja koskaan meille, miksi on niin tärkeää osata vaikka sekoittaa lila, piirtää tai kuvata värillä ilmapallon muotoa ja materiaaalintuntua? Tyhjää lyö, en muista mitään. Kertotaulujen tärkeyden ja vihkossa marginaalien sisällä pysymisen perustelut muistan, mutta kuviksesta en. Jotenkin se tuntuu hyvältäkin, mitä sitä perustelemaan, tärkeää on. Olisi kuitenkin voinut olla tärkeää perustella.

Suhde opettajaan

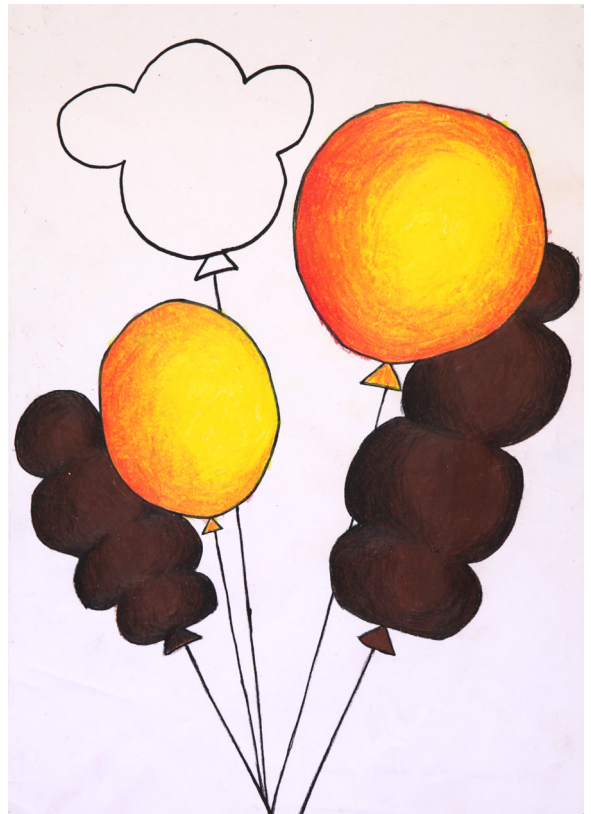
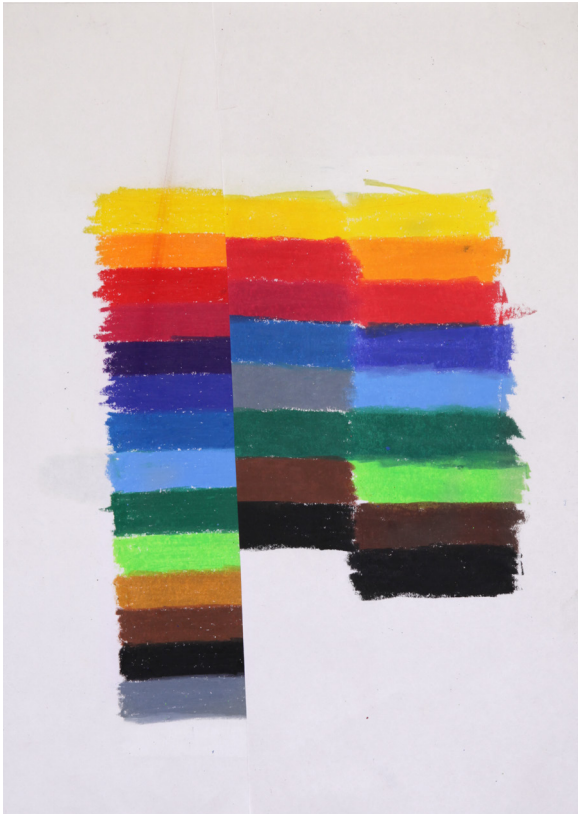
”Jatka sinä la vaan sitä taiteellista harrastustasi” kuiskasi Elma minulle antaessaan ala-asteen päättötodistusta juhlasalissa. Kätteli ystävällisesti, melkein kuin kollegaa. Oliko se anteeksipyyntö? Oliko sillä oikeasti niin paha mieli meidän vuosista? Piti minua toisella kädellä hartiasta tai käsivarresta kiinni. Nyt näen Elman kasvotkin ihan selvästi.

Opettaja jäi persoonana jopa torjuvan etäiseksi. Hetkelliset ystävälliset yritykset hänen suunnaltaan olivat hämmentäviä ja päälle liimatun tuntuisia. Järvilehto (1994) puhuu myös toimintaympäristön hallinnan merkityksestä eliöympäristössä. Hallinnan tunne ja oma todellisuus syntyvät ottamalla ympäristö haltuun havainnoiden, liikkeen ja aistein, ympäristön osasia kokijan omaan kokonaisuuteen yhdistäen. Joskus kuitenkin ympäristössä tapahtuu yllättävä muutos, jolloin toiminta ja seuraus eivät täsmää. Tällöin seuraa alkusäikähdysten jälkeen suuntautuminen uudelleen. Järjestyksen tunne löytyy taas kytkeytymällä ympäristöön. Tunteilla on merkittävä osa joko rakentaen kokonaisuutta toimivammaksi tai hajottaen uusien mahdollisuuksien etsintään (emt. 150, 156, 182.) Muistan ajatelleeni, että jotain oli varmaankin vialla kun opettaja oli ystävällinen ja kysyi jotain tai tuli silittämään päätä.

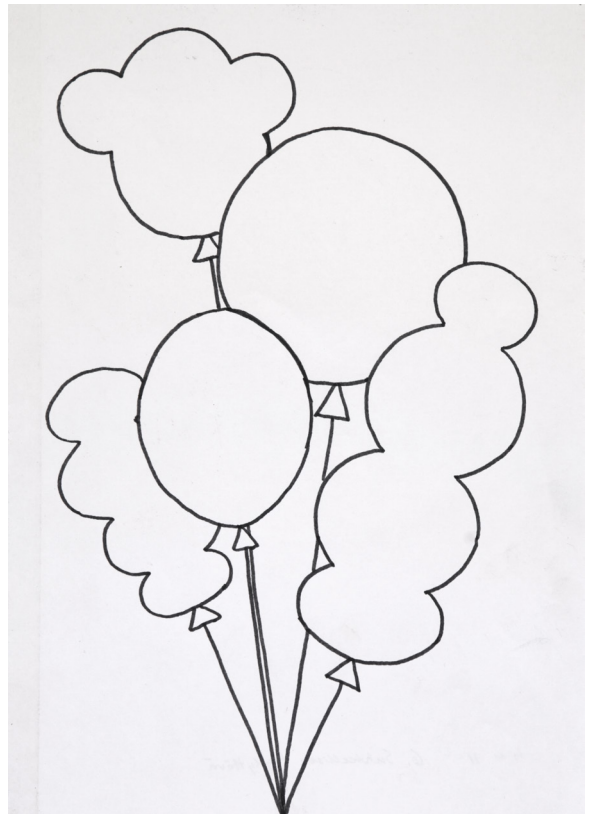
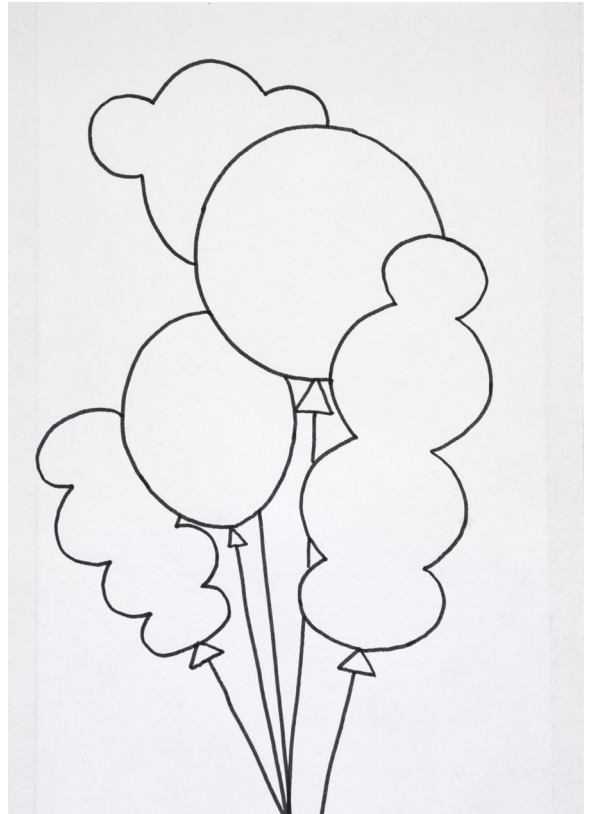
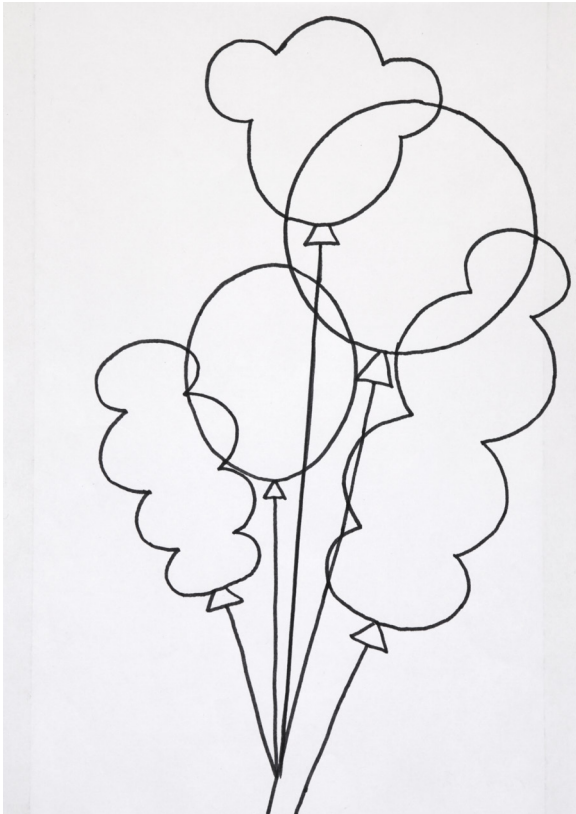
Yhtäkkiä opettaja saattoikin alkaa lässyttää meille oppilaille ja muuttui täysin. Hämmennys. Vihreä pallo on hämmennys. Nyt vedin kuitenkin tähän ääriviivat takaisin, nostin kopion piirroksen päälle. Se etäännyttää työn heti omanapaisuudesta. Ihan hyvä.

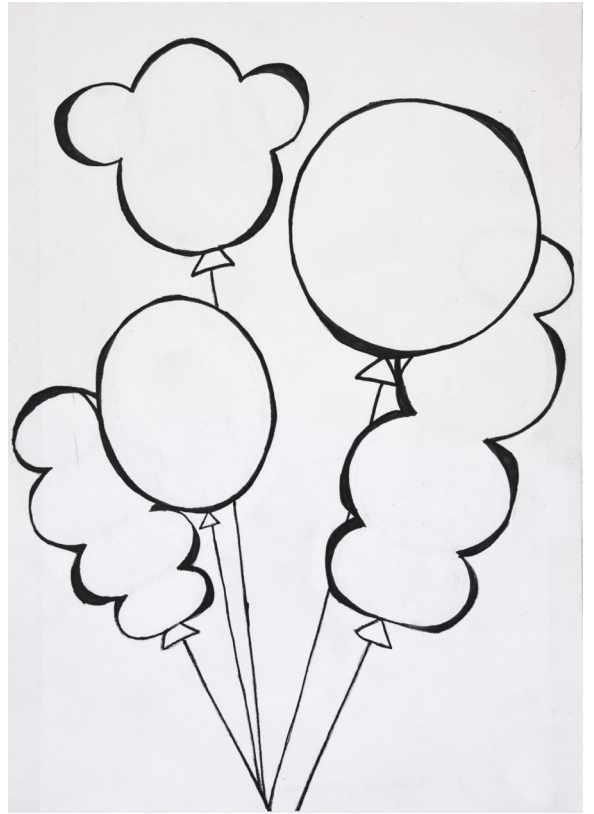
Suu viivana, pikkuisen kumara mutta ylväs ryhti. Ruusuke kaulalla korosti kumaran tuntua. Hymykin oli jotenkin kovalla työllä tehty. Hiuksissa näkyi papiljottien muoto. Tummansininen jakku, aina. Kastikkeen väriset sukkahousut. Hame oli välillä myös musta tai pepitaruutuinen, pientä pepitaa tai isoa pepitaa. Muistan ihmetyksen edellisen sukupolven tyylistä, tällaisesta naiseudesta. Kampasi joka välissä tukkaa. Koulukampa piti olla meillä jokaisella. Nyt menee yli laidan, tahdon saada tämän kopion piiloon ja peittoon.

Kauhean pienelle ja ahtaalle tuntuu tuo paperi nyt kun se on ihan väriä









täysi. Ihan kun aaneloselle ei mahtuisi minun mieleni nyt. Kopioon mahtuu, se on jotenkin ontto! Pysyn silti kuvakoossa, kiltisti. Käynkö tässä nyt pikakelauksena läpi muistoni opettajasta ja koulusta ylipäättään kun lätkin niin kauheasti väriä tähän yhteen työhön...

Opettajan olemuksesta ja sanattomasta viestinnästä muistan paljon. Sanoja en. En muista ääntä mutta muistan elekielen, ilmeet ja asennot opettajan puhuessa. Kuin katsoisin mykkäelokuvaa. Tuntuu omituiselta, että usein opettajan työ on juuri loputonta puhetta. Sitä ei kuitenkaan itselleni ole jäänyt talteen omalta opettajaltani. Mihin se kaikki puhe on mennyt? Mutta kuten Pullinen (2003, 52) sanoo tutkiessaan kuvallista dialogia, ”Dialogissa ei ole kuitenkaan kysymys mestarin käden jäljen seuraamisesta, vaan oman käden jäljen etsimisestä mestarin vaikutteiden alaisena.” Pääosin en koe opettajani opetustavan olleen lähelläkään dialogista vaan ennemminkin funktionaalista, mutta oli meillä sittenkin jotain yhteistä, jotain mihin me taidettiin kumpikin tarttua. Sava (2007) puhuu keskinäisen riippuvuuden tärkeydestä. ”Lapsena oleminen ja osalliseksi tuleminen tarvitsee kasvualustakseen sen, että saa olla toisesta ihmisestä, kasvattajasta – riittävän kauan riippuvainen, mutta samalla saa koko ajan itsenäistyä.” (emt. 182) Luotettavaan suhteeseen opettajani kanssa en päässyt, mutta kuvan tekemisen hetkillä koen opettajan olleen läsnä.

Kepeä jäykkyys

Värikäs, helppo ja harmiton aihe. Liikuttava yritys. Niin kuin aika moni lapsen työ on aikuisen silmissä. Teen ihon väriä, pallojen muodosta yhden ison möykyn. Kopio alkaa kyllästyttää. Tästä tulee mieleen jälki. Tällainen jälki minuun tästä jäi. Mennyt on sumea mutta kuitenkin minussa. Olen sen elänyt, johonkin se on painunut. Mielessä, kehossa tai liikemuistissa, ehkä aika sanattomana. Tallessa.

Kehys. Taustaksi se vaaleansininen, joka ei enää ole sama kuin vanhoissa liiduissa. Peittävästi, tukkoon. Tähän tuleekin kastikkeeseen väriset kehykset. Kurinalainen, tukala, estynyt, yksityinen. Reunaan koristeet. Ornamenttien piirtely kuului varmaan Elman omiin opintoihin 1920-luvulla. Kehyksen kiemuroiden munatorvet. Mitä Elma minussa hedelmöitti, mitä siitä pienestä osasta minussa tuli?

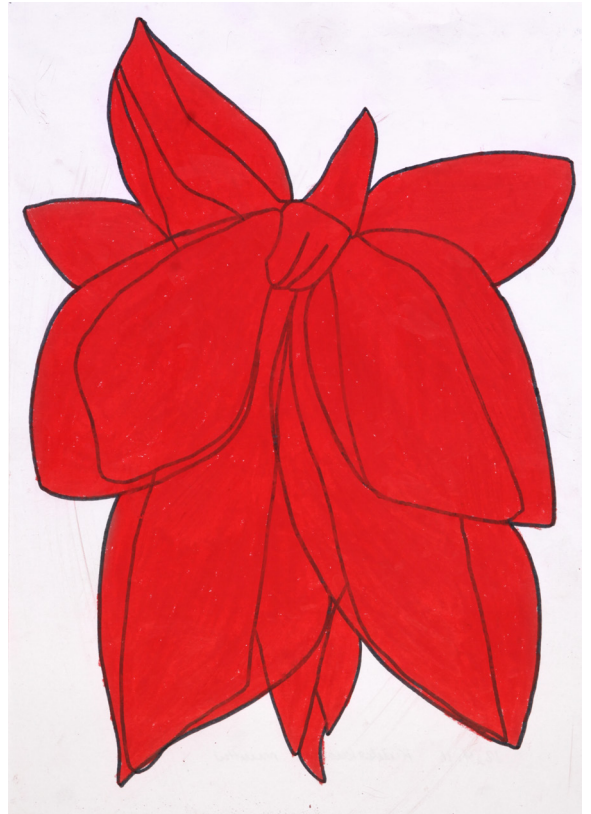
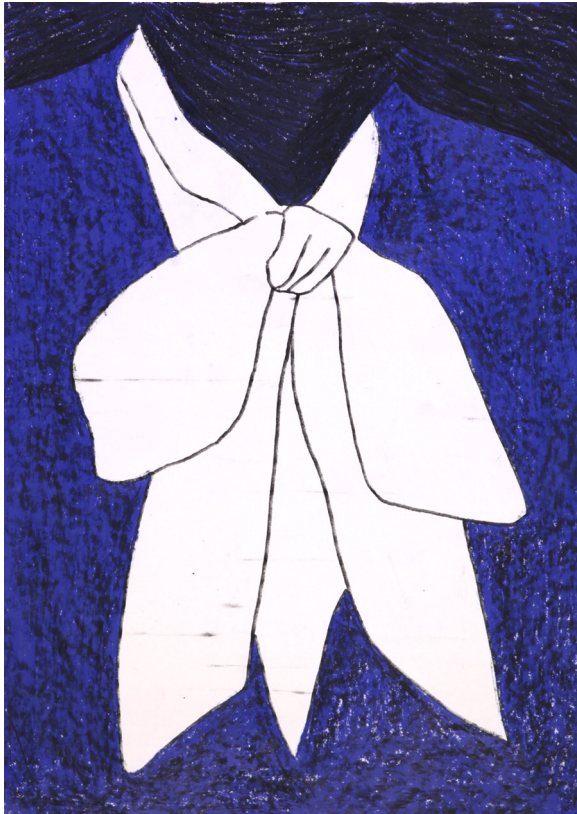
Työskentelystäni tulee mieleen taideterapiaan liittyvä leikkitila. Se on tekijän ulkoisen ja sisäisen todellisuuden välillä tapahtuva tila, jossa todellisuus ja mielikuvitus kohtaavat. Leikkitila ei välttämättä ole hauska tila, vaan ennemminkin luova asenne ikään kuin itsestään tapahtuvan taiteellisen työskentelyn keskellä (Rankanen, 2010, 38.) Annan mielikuvien nousta, yhdistelen niitä ja teen niistä oman tarinani. Tiedostamaton ja tietoinen kohtaavat työskennellessä, kuten värien sekoittuessa toisiinsa tai viivojen peittäessä toisia alleen. Aikuinen viivani koukkaa lapsuudenmuistoni osaksi kolmatta, uutta. Tosi, tarina, mennyt ja tuleva muuttuvat omaksi kuvakseen.

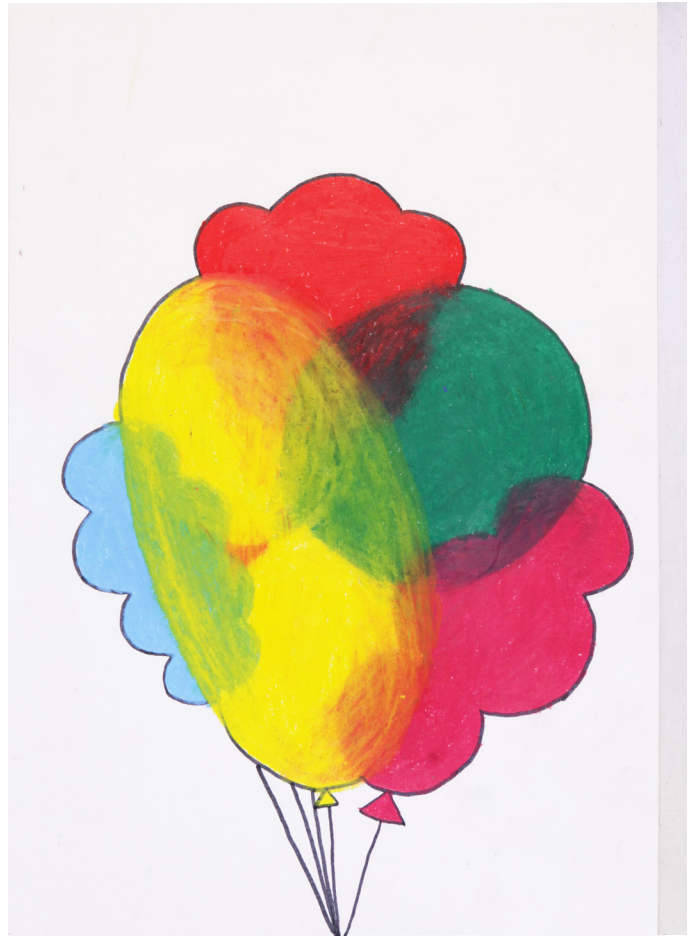
Jotenkin haluan tehdä Elmalle naiseuden ja seksuaalisuuden. Kuki nainen! Pinkki kukka, haluan mehukkaamman, nuoren minän kai viereen. Nyt kun aloin laittaa pohjalle lämmintä punaista esiin nouseekin pioneeriliina! Minullakin oli liina. Pinskuliina. Punainen kapea teräväreunainen.¹

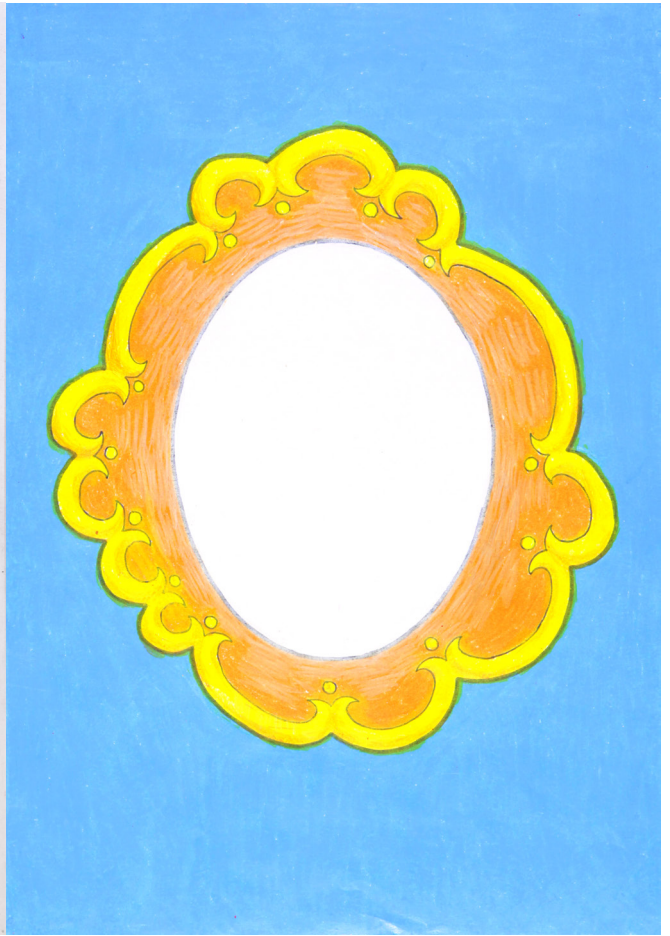
Pyörittelen, kääntelen, vääntelen. Tuleeko tästä jo liikaa toistoa? Laitoin taas kaikki työt riviin. Tasaisin väliajoin on kolme sinistä työtä. Siniset pallot karkaavat vapauteen, sinisellä taustalla Elman kehys, josta kuva on karannut, sinisellä takilla hermostuneen yöperhosen oloinen Elman rusetti lepattaa päivänvaloon. Näistä tulee mieleen menneeseen palauttaminen, noin, menkää vaan. Armeliaisuus. Se oli silloin. Tämä on tässä.

1 ”Pioneerien tunnetuin tunnus, jota käyttävät pioneerit ympäri maailmaa. Punainen väri, työväenliikkeen väri, kuvaa luokkataistelun veristä historiaa. Liinan kolme kulmaa kuvaavat vasemmistolaista järjestöperhettä: lapsi- nuoriso- ja aikuisjärjestöjä, jotka tekevät yhteistä työtä paremman maailman rakentamiseksi. Pioneeriliina solmitaan kaulaan usein ystävyyssolmulla, mutta myös kravattisolmua on käytetty. Liinakurssin suorittaminen antaa oikeuden käyttää liinaa.” (www.sdpl.fi)











Perspektiivipiirros, la Savolainen, yläaste, 13v. 1987. Puuvärit, kopiotalo

Perspektiivityö, yläaste

Siirryimme ala-asteelta ristiriitaisen opettajan katseen alta yläasteelle lähes ehjänä laumana. Silloin meidän koko luokkamme niin sanotusti levisi käsiin. Ala-asteen tiukka kuri sai aikaan, että yläasteen opettajien vapaampi tyyli sai meidät ryntäilemään kuin vasikat keväiselle pellolle sekä innoissamme että pettyneinä. Kunnes lopulta totuimme suurempaan aitaukseen, asetuimme maisemaan märehcimään.

Yläasteen kuvisopettajani tämän työn kohdalla oli Keijo. Muistan hänet melko etäisenä, rauhallisena, hauskana ja omissa oloissaan viihtyvänä virnistelijänä. Taisi hän joskus karjahtaakin. Hän ei ollut niin vereslihalla meistä oppilaista, ei edes niin kiinnostunut. Se oli helpottavaa. Hänen motiivejaan ei tarvinnut arvailla kuten Elman. Uuden koulun yhteydessä oli myös lukio. Se oli aivan eri maailma. Yläasteellamme oli kaksi kuvisopettajaa. Voi olla, että Keijo opetti minulle vain valinnaisia kursseja, ja toinen kuvisopettaja ne pakolliset. En muista.

Yläasteella sain kuviksessa näpäytyksen. Olin kai liian luottavainen, että saisin hyvän numeron kuten yleensä. Taisin tehdä työt laiskasti, ehkä en tehnyt edes kaikkia töitä. Yläasteen päättötodistukseen on painuneena pettymyksekseni numero 8. Murrosikäni pysyvä merkki. Rajoja piti testata. Sama Keijo opetti minua myös myöhemmin, lukiossa. Muistan neuvotelleeni opettajan kanssa silloin. Kysyin, mitä minun olisi tehtävä, jotta saisin kuviksesta kympin. Ja opettaja kertoi, antoi listan. Tein, ja sain kympin. Ihan reilua. Lukion todistukseen tuli se kaivattu kymppi.

Teen pikkuruisia lehtiä. Tuli mielikuva yläasteen kuvisluokasta. Tunne siitä, kun on kyyristyneenä pulpetin ääreen piirtämään pienenpieniä lehtiä. Ympärillä luokka ja tasainen meteli, opettaja, kaikuva tila ja loisteputkivalot. Käännyin sisäänpäin pieneksi omiin oloihini, tein itselleni reviirin. Voisi luulla että nyt parin vuoden tauon jälkeen tekisin niin isoa kuin pystyn, kahmisin reviiriäni takaisin äitiyslomien jäljiltä, mutta ei. Tekee mieli tehdä oikein pientä piperrystä. Keskittyminen on nyt tärkeintä.

Köynnös on kliseinen. Kasvu, alku, voima. Tukee mutta myös haurastuttaa muuria. Tuo esiin muurin mahdin mutta myös tuo

epäjärjestystä ja yllättävyyttä kasvamalla mihin suuntaan sattuu, repsottamalla jopa holtittomasti, pudottamalla lehtiä. Luokassa kuka mihinkin suuntaan venähtänyt luokkakaveri, joku pituutta kengän kokoa kärkiä korkoja hiuksia viiksiä. Hallitsemattomat tuoksut ja hajut, äänien säröt, supinat, kikatukset ja tuolien kirskumat, joku naputti pulpettia tai jalkaa. Opettajaa ei enää erottanut ensisilmäyksellä luokasta.

Tästä uudesta köynnöksestä tulee mieleen etelänmatkojen taulut, joita turisteille myydään. Helppoa, kevyttä, ilmavaa ja puhdasta. Keinutan itseni kuvaan pienin liikkein, kaunis hallittu jälki jää. Tämä on se taide, jonka moni tajuaa. Tässä iässä halusin piirtää pientä ja tarkkaa, puuväri vie luontevasti tekemistä siihen suuntaan.

Työ on tehtävä

Perspektiivipiirros on tehty puuvärein A3-kokoiselle paperille. Saimme opettajalta pienen mustavalkoisen kopiokuvan mittakaavapiirroksesta, tiilisestä 1980-luvun omakotitalosta liitettäväksi omaan työhömmö. Leikkasin ja liimasin talon paperille, piirsin ympärille asuinympäristön. Oletan, että tarkoitus oli tehdä esittävää ja mahdollisimman oikeannäköistä ilman mallia. Tehtävänä oli varmaankin piirtää ja harjoitella perspektiiviä, sommittelua ja mittasuhteita.

Onpa tylsä työ, nyt aikuisenakin. Ei huvittaisi ollenkaan tehdä tätä. Onko pakko? Olenko ollut yhtä vähän innostunut tehtävästä koululaisena? Toisaalta juuri nyt houkuttaa puuväreillä tekeminen. Tehtävä kuvaa opettajaakin aika hyvin. Joo, tällainen tehtävä on oltava, se kuuluu näihin hommiin, perspektiivi ja mittasuhteet, niinhän se on. Kaikki tehtävät eivät voi olla huippuinspiroivia. Riittää, että pääsee tekemään, ja on haastetta.

Ensimmäisenä katsellessani työtä tulee mieleen, että mistä olen keksinyt viivan suunnan puissa? Onko viiva ollut osa tehtävänantoa? En osaa nyt katsoa työtä kokonaisuutena, mieli kiinnittyy yksityiskohtiin, ensimmäisenä pikkutarkasti tehtyyn köynnökseen. Muistaakseni halusin usein yläasteella maalata kaikkein pienimmällä siveltimellä, piirtää lyijytäytelyn ohuella terällä. Työn koko on tylsä, A3. Pitäydyn kuitenkin samassa koossa, haluan käsitellä samanlaista pintaa kuin

koululaisenakin tehdessäni.

Pysyn nyt aikuisenakin Keijon antamassa tehtävänannossa. Tehtävänannot ovat koulutöissä kuitenkin aika oleellisessa asemassa. Vastustuksen tunne tylsän tehtävän äärellä on avaava ja tuttu tunne koulusta, nostaa muistoja pintaan. Vastustuskin on aika oleellinen osa yläastetta, kasvua itsenäisyyttä kohti. Sinkkonen (2010, 59) kuvailee osuvasti kolmetoistavuotiasta nuorta hoipertelevana varsana, joka on turvaton ottaessaan etäisyyttä vanhempiinsa. Nuori on myös taipuvainen ottamaan asiat hyvin vakavasti kun mielen puolustuskeinot ovat vielä joustamattomia ja persoonan kehitys haavoittuvassa vaiheessa (emt. 59).

Tehtävä ei ole kovin oppilasta imarteleva. En muista kovinkaan usein päässeeni tekemään mielestäni parastani koulukuviksessa. Koulutöihin piti yleensä liittää elementtejä, joita en vielä hallinnut. Uusia hankalia asioita. Moni asia esti minua tekemästä töitä ajallaan, tai niin hyvin kuin olisin osannut. Kuvallinen itsekritiikin ja estyneisyyden vaihe kosketti myös minua murrosiässä.

Opettaessani olen ajatellut nuoria hiukan rasittavina, mutta nyt muistellesani näen tilanteen eri tavalla. Murrosikä oli rankkaa aikaa, niin henkisesti kuin kehollisestikin: ”Nuoruus on taakse jäävän lapsuuden suremista ja iloa kaikesta siitä, mitä odottaa. Se on vaihe, jossa aikaisemmat tapahtumat kerrataan ja käydään uudelleen läpi, siis toinen mahdollisuus sanan varsinaisessa merkityksessä.” (Sinkkonen, 2010, 50)

Kuten koulutehtäväkin, nuoruuden kasvutyö pitää tehdä. Kaikki tapahtuu samassa rytinässä koulun, kavereiden ja opettajien vaihdoksien kanssa. Murrosiässä lapsi aaltoilee lapsena olon ja aikuisuuden välillä rajustikin taantuen, toisinaan purkauksina aikuisuuteen pää edellä syöksähdellen. Nuoren mielen kehityksen oleellinen tavoite on kasvaa uuteen muuttuvaan seksuaaliseen ruumiiseen, joka on kuitenkin edelleen sama keho ja minä, rakentuneena aiemmalle jo olevalle (Sinkkonen, 2010, 56, 69, 73). Tämän hurjan muutoksen keskellä yksittäiset kuvistyt saattoivat tuntua sivuseikoilta. Ne voivat kuitenkin olla myös osalle nuorista juuri se kanava, jota kautta ilmaista ja kommunikoida.

Ope mitä pitikään tehdä?

Tehtävänanto välittyy työstä selkeästi – kuin siinä aivan lukisi mitä tässä

pitää tehdä, mitä harjoitellaan, mihin pyritään. Ja minä olen tehnyt. Opettajalla ei ehkä ole ollut aivan valmiina ajatus lopputuloksesta. Kopion perusteella tämäkin voisi olla välitehtävä opettajan laatikosta, mutta työ on välitehtäväksi pitkälle työstetty, ei mikään yhden tunnin rykäisy. Aihe on kuitenkin hyvin rajattu. Perspektiivipiirros, talo, puuväreillä, A3, viivoitin.

Ehkä opettajalla on ollut ajatus, että valokopiotalo sulautuisi piirrettyyn maisemaan, ja että kopiotaloista oppilas keksisi ottaa perspektiivin ja perspektiivipisteet. En ole selvästikään ymmärtänyt. Tajusin mahdollisuuden vasta nyt. Tehtävä on mielestäni aika hyvä esimerkki konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Ajatuksena on selvästi, että oppilas itse aktiivisesti uutta tietoa liittämällä jo opittuun rakentaa ymmärrystään. (Anttila, 2005, 581)

Tehtävässä saattoi olla aiheena myös elinympäristöön liittyvät asiat. Olisi ollut herkullista, jos työssä olisi lapsuuteni asuinalueita kuvattuna lapsen silmin. Kuvassa ei kuitenkaan ole mikään tietty paikka. Jokaisen oppilaan kuvassa oli sama tiilinen omakotitalo, jonka pihalla lippalakkipäinen mies käveli autotallin viertä. Minulla on tallessa kaksi piirrosta ihan oikeasta lapsuuden ympäristöstä, kodistani. Toisen olen piirtänyt ennen kouluikää, toisen ala-asteen lopulla. Ympäristö – ja tilamuistojen kautta menneeseen on mielekästä palata. Piirtäessäni uusia töitä, mieleeni nousee paljon tilamuistoja ja todellisia paikkoja, joissa olen juossut, kyykkinyt ja kurkkinut. Sillä, mihin ihminen on kiinnittynyt, on merkitystä sille, kuinka ja mitä muistaa. Vaikka tässä kuvassa ei ole todellista paikkaa, ehkä siinäkin on osia siitä.

Valmis kopiotalo paperille liimattuna tuo mittakaavaa ja viitettä siitä, mitä kuvassa voisi tai olisi suotavaa olla. Oma kädenjälki ja ihmishahmot rinnastettuna kaavapiirroksen tuo myös käsitystä omista taidoista. Kognitiivinen psykologia, kognitiotiede (mm. tutkiva toiminta) ja kulttuurintutkimus vaikuttivat ajan taidekasvatukseen. Peruskouluun siirtymisen myötä tiedollista ja teoreettista aineistoa alettiin kuvaamataidonkin opetussuunnitelmassa 1970-luvulla nostaa vahvasti esille. (Tuomikoski-Leskelä, 1979, 264.) Opettajani ei opettanut varmaankaan ainoastaan yhdellä tapaa tai yhden oppimiskäsityksen mukaan. Tässä tehtävässä ja tätä opettajaa muistellessani oppilaan itse muodostava ja siitä rakentuva oppimistapa sopii kuvaan. Periaatteellisina ajatusmalleina tämän tehtävän

taustalle sopivat myös kokemuksellisuudesta etäännyttävät, sommittelua ja kuvaamisen teknisten taitojen kehittymistä painottavat taidekasvatusmallit. Muodollinen, kaavamainen ja sisältökeskeinen opetus painottuvat työssä selvästi, yksilöllisyyttä ja tunteita en työstä ensisilmäyksellä löydä.

Opettajan jäljittelystä siirtyminen yläasteelle ja itsestä vastuuta ottavaan tekemiseen ei ollut ongelmattonta. Opettajalta ei tullutkaan enää palautetta välittömästi, eikä aina vastauksia. Opettaja ei välttämättä reagoinut siihen, olinko ymmärtänyt oppimani oikein, tuloksen näki vasta numerona. Räsänen (2008, 80) on jäsennellyt taidekasvatuksen lähtökohdat kuten taidekasvatusmallit ja vuorovaikutuskäsitykset selkeiksi ryhmiä kootessaan integroivan taidekasvatuksen didaktista kokonaisuutta. Poimin muisteluideni perusteella näistä ryhmistä osuvimmiksi yläasteen kuvisopetustani kuvaamaan muotoa ja itseilmaisua painottavan opettajan. Taidot ja tekniikoiden hallinta korostuvat perspektiiviytyöissäkin. Keijon tehtävissä oli aina mukana myös oppilaan omalle kokemukselle ja kuvamaailmalle mentävä aukko. Muistan kuitenkin yläasteenkin kuvikselleni olleen leimallista jo olemassa olevien oikeiden vastausten etsimisen. Itse työskentelyn aikana opettajan ote opetukseen oli huomattavasti löysempi.

Konstruktivistinen opetustapa sopii muihinkin yläastemuistoihini. Oppilaalle annettu vastuu omasta oppimisestaan tuntui silloin melko pitkältä loikalta, kun olin tottunut ala-asteella ”tepsuttamaan ankanpoikaisena” opettajan perässä pari-ionossa. Opetuksen tilanne – ja ainekohtaisuus korostuivat, oppilaiden omat tavat käsittää ja katsoa maailmaa saivat rohkaisua, luokkamme jakautui valinnaisaineiden kautta uusiin ryhmiin. Piti alkaa pärjätä enemmän itse ja kaikenlaisissa tilanteissa. Konstruktivismissa kannustettiin oppijaa kokeilemaan ja luomaan omien väitteidensä kautta uutta tietomateriaalia itselleen (Anttila, 2005, 581). Tässä on hyvin suuri ero ala-asteen opettajani tapoihin ja näkemyksiin. Alkuhämmennyksen jälkeen muistan lämmöllä yläasteen opettajieni ja etenkin opinnohjaajieni luottavaisen ja rohkaisua huokuvan, jopa haastavan asenteen.

Puuvärit

*Värillistä piirtämistä teroitettavilla kynillä. Onko minulle koulussa opetettu puuväritekniikkaa? Onko semmoista edes olemassa?
Automaattisestiko näitä kuuluu koulussa olla, tällöiset paketit on*

helppo koulussa oppilaille antaa? Ei sotke, ei vie tilaa, ei tarvitse kiinnitysaineita eikä ohenteita. Kapealla terällä, sekoitella voi kerrostaen.

Puuväri on melko vastustava materiaali ja väline. Ja hillitsevä, vaimentava. Laimentava jopa. Piirrän pieniä lehtiä. Vaikka kynän jälki on pientä, kapeaa ja hentoa, se voi myös painettuna tehdä kolmiulotteista jälkeä, piirros näkyy kohokuvana paperin toisella puolella. Isolle alalle voimalla työstetty piirropaperi taipuu kuprulle.

Osa kynistäni on varmasti ala-asteella saatuja, kuinka lie monta kertaa lattialle pudonneita. Näistä ei näe päältä, onko niissä ydin katkeillut vai ei. Kuinka monesti viitsin teroittaa aina uuden terän esiin joka osoittautuu katkenneeksi ennen kuin luovutan. Niskani jäykistyy ihan pikkuisen joka kerta kun oppilaaltani putoaa puuväri lattialle. Eikä sitä tasaista kynien napsahtelua lattiaan lopeta mikään, muistutteli siitä kuinka usein tahansa. Monien kohdalla putoilu on keskittymisen merkki, toisten kohdalla jotain muuta.

Puuväripiirtämisen haasteita. Teroitettu terä painuu helposti paperin läpi tai terä katkeaa. Tylsänä ja kuluneena kynän puuosa naarmuttaa paperia. Paperi voi revetä, innokkaan tekijän alla rypistyy pöydän reunaa, kyynärpäätä tai vatsaa vasten. Eikä kynistä näe päältä, mikä sävy on kyseessä, puuvärin pinnan maali on hyvin viitteellinen. Minulla on mieletön määrä sinisiä kyniä, joudun kokoajan etsimään uudelleen sopivia sävyjä suttupaperiin kokeillen.

Tekemisen tuntuma

Kosketus ja tuntuma kutistuu lähinnä rintakehän alueelle. Peppu pysyy penkissä mutta paljon voimaa ja tunteita kulkee sormien puristuksessa. Koen usein myötätuskaa tilanteissa, joissa tehtävän raameissa pysyminen on oppilaalle vaikeaa. Vastapainona tälle olisi saatava seuraavaksi tehtäväksi jotain suurpiirteistä, kovaäänistä ja lennokasta. Itse en sitä nyt kaipaa, teroitän kyniä turhankin usein kun haluan, että viiva on mahdollisimman ohutta ja pientä. Minun kokoistani nyt.

Kuvallisten kaksiulotteisten työskentelymateriaalien ominaisuuksia on määritelty taideterapiassa juoksevista kiinteään ja vastustavaan sekä

yksinkertaisesta monimutkaiseen (Rankanen, 2010, 80, 83). Määritelmät ovat mielestäni niin osuvia, että niitä voisi käyttää kuvisopetuksessakin tietoisemminkin. Kiinteät materiaalit antavat vastusta keholle, niillä voi työstää voimallisemmin. Juokseva materiaali taas vie enemmän eläytymisen ja tunnekokemusten suuntaan. Materiaalin vastustavuus tai juoksevuus vaikuttaa myös liikekielen ja työskentelyn nopeuden tai hitauden ominaisuuksiin. (emt. 80–83)

Taidekasvatuskäsityksestä riippumatta oppiminen tapahtuu kokonaisuutena, kehossa, aistein. Nuori, joka haparoi sekä kehonsa että mielensä kanssa, voisi hyötyä enemmänkin tiedosta kehollisuuteen ja aistisuuteen liittyen. Rakenne ja järjestys korostuvat työskennellessä kiinteällä materiaalilla kuten puuväri.

Vaihtelen kyniä lehtien sävyjen mukaan. Joskus jätän pian tarvittavan odottamaan keskisormen ja pikkurillin väliin. Huomaan, että sillä on paljon merkitystä, että en edes pyri sekoittamaan sävyjä itse, vaan käytän puuvärien valmiita värejä. Väreistä tulee heti koulu mieleen, koulukuviksen värimaailmat.

Paljon työskentelyenergiaa kuluu kynien vaihteluun mutta siitä myös tulee omanlainen tunnelmansa. En sentään asettele kyniä värijärjestykseen rasiaansa, vaikka sekin houkuttelisi. Järjestelemisestä tulee kyllä aika näppärä olo, liitelymäistä sujuvuuden tunnetta.

Välinekin vaikuttaa kehooni, mieleeni ja työskentelytempooni, siihen tunnenko hallitsevani tilannetta tai päästänkö kontrollista irti. Tekniikka ja väline vievät osaltaan työtä ja prosessia eteenpäin, luontevasti tai hankalasti. Puuvärin kapeus tekee työskentelystä hidasta, pintojen täyttäminen vaatii paljon käden liikettä ja viivoja. Alan olla sitä mieltä, että vastustava ja kiinteä puuväri on monessa kohtaa hyvä väline koulukuvikseen, mutta siihenkin pitäisi saada kunnianhimoisempi suhde opetuksessa. Kehollinen pohdinta tekemisen äärellä voisi olla antoisaa oppilaallekin. En muista mitään sen kaltaista pohdintaa opettajiltani. Sen muistan, että koulukuviksessä teimme aina istuen, kuviskoulussa seisten.

Luonnostelu

Jotenkin viehättää, että kaikki olisi yhtä tarkkaa ja yhtä kapealla viivalla tehty. Mutta puuväreillä ei voi tehdä kovin kerroksellisesti. Työn suuntaa

on vaikea muuttaa. Paperi ei kestä moneen kertaan päällekkäistä piirtämistä, reteesti maalin lisääminen vie työn pois tehtävänannosta. Onkohan kaikki ala-asteen kopioiden värittämiset saaneet minussa aikaan ahdistuksen, että luonnosviivat muuttuvat rajoiksi, joiden puitteissa tulee tehdä. Ei huvita luonnostella, puuvärillä ei saa luonnosta peitettyä.

Se, että ala-asteen opettajani opettamana en ymmärtänyt koskaan luonnosten ideaa, kertoo ainakin siitä, etten ollut vielä valmis asiaa oppimaan. Yläasteella tilanteeni oli aivan erilainen. Salminen (2005, 48) esittelee älykkyystutkija Cybil Burtin nimeämää nuoren kuvallista ”estyneisyyden kautta”. Nuoren ilmaisun tarve muuttuu, tarinallinen kerronta ei enää riitä. Nuori alkaa pyrkiä kohti todempaa ja täsmällisempää ilmaisua. Sinkkonen (2010, 69) taas puhuu murrosikäisen hetkittäisestä taantumisesta. Moni löytää sen muualta kuin kuvallisuudesta. Myös suunta, johon ilmaisu suunnataan, muuttuu. Nuoren impulsiivisen kuvallisen mielikuvailmaisun rajat tulevat vastaan (Salminen, 2005, 47, 61–62).

Yläasteiässä onkin hedelmällistä oppia erilaista kuvallista työprosessia ja teknisiä taitoja, uusia kuvallisia ratkaisunhakumenelmiä kuten luonnostelu, perspektiivi ja lyhennykset. Itse muistan, että nautin näistä teknisistä haasteista. Vaikka murrosikään liitettiinkin yllä sanat estynyt ja taantuma, koen nuoruuden olevan perimmäisesti voimakasta suuntaamatonta, ehkä kana-voimatonta energiaa. Koen, että kuvis tarjosi yhden hyvän suunnan, tavan nähdä ja kokea. Luonnostelu pakotti ajattelemaan ennen toimimista.

Luonnostelusta tulee erilainen olo, tiedän jo etukäteen, että jäljestä tulee siistiä, kontrolli pysyy. Luonnos sitoo liikettä ja alan seurata luonnosta, enkä tulossa olevaa uutta vaikka tarkoitus olisi, että luonnos on pohjalla ensimmäisenä ajatuksena.

Maalatessa en yleensä luonnostele. Tekemisen energia karkaa helposti luonnokseen ja kaikki on jo ”sanottu” kun pitäisi alkaa tehdä itse työtä. Luonnostelussa on jotain epäilyttävää. Lopputuloksessa alkua ei ole välttämättä näkyvillä enää lainkaan, ei voi oikein tietää, oliko luonnoksesta mitään hyötyä. Toisaalta nousee pelko, menikö se paras osa juuri peittoon.

Luonnostelu on työn tietoista erittelemistä. Idea ikään kuin siirretään hetkeksi päästä paperille välimuistiin tarkasteltavaksi. Hyväksi osoittautuessaan luonnos palautetaan prosessiin ja sitä käytetään tai se sivuutetaan, häivytetään uusien ideoiden tieltä. Vertailu onkin luonnostelussa se, millä voisi saada oppilaan ymmärtämään luonnostelun idean. Itse en muista koulussa tehneeni eri versioita mistään töistä. Tietokonetyöskentely on muuttanut tämän päivän kuvallista prosessointia ja versioiden teko on ainakin joillain ohjelmilla nopeaa ja mutkattomampaa kuin klassisin tekniikoin. Myöhempiin taideopintoihini luonnokset ja versiot kuuluivat, mutta koulukuviksesta en muista eikä ole säilynyt mitään. Oppilaiden työt yhdessä tietenkin muodostivat sarjoja, joita sitten tarkasteltiin.

Design – työprosessia avaavalla Polut – sivustolla kuvataan osuvasti, että luonnostelu on mielteiden ja juolahdusten havainnolliseen muotoon tuomista. Luonnostelu mahdollistaa vaihtoehtojen vertailun ja arvioinnin (www.mlab.taik.fi/polut/). Spontaanimmassa taidetyöskentelyssä enemmän tilaa saavat hetkestä ja siihen reagoimisesta nousevat ratkaisut. Teen jäljen, joka vie eteenpäin ja johon reagoin, jossain kohtaa joudun pohtimaan mihin suuntaan työ on menossa. Maalatessa mielikuvaa luodaan pikemminkin materiaalin kanssa työskennellessä, eikä valmiiksi jo luonnostelluilla mielikuvilla (Pitkänen-Walter, 2006, 42).

*Työn kiinnostavin osa on keskellä, taloryhmä jonne hiekkatie vie.
Olenkohan halunnut lapsena tehdä tuosta kirkon pihasta jotenkin
mystisen villin puutarhan? Luulisin. Mutta en olekaan osannut, enkä ehkä
jaksanut. Nurmikko reunassa selkeyttää, että siellä on joku tila. Olen
ratkaissut sen niin. Vasen etualan reuna pikkuisen koittaa rönsyillä, en
vaan ole osannut tehdä tiivistä kasvustoa niin, että siitä näkisi, että siellä
on tila.*

Pitkänen-Walter (2006, 18) puhuu mielikuvan käsitteestä taitelijan työskentelyprosessissa. Kuvallisen, esittävän ja kertovan mielikuvan lisäksi hän painottaa aistimusten pohjalta nousevia mielikuvia ja niiden kuvaamisen keinoja (emt. 18). Näihin erityyppisiin ja eri tavoin tavoitettaviin mielikuvien käyttötapoihin olisi tärkeää oppilastakin tutustuttaa. Maun, painavuuden tai esimerkiksi kosteuden huomioiminen ja esittäminen käy-

tettävissä olevalla tekniikalla jää usein oppilaan oman harrastuneisuuden varaan.

Uusi asia

Muistan, kuinka monesti petyinkään kun työ suttaantui, viiva ei enää tarttunut piirrokseen. Tein ohjeen mukaan kasvojen värin ensin. Kun silmiä ja kulmia vihdoinkin sai alkaa tehdä, väri ei enää tarttunut, kynä vain liukui kiiltävällä pinnalla. Ripset sai unohtaa, ei onnistu. Kun teen näillä koulutekniikoilla, joudun samaan tilanteeseen. Nyt minulla on onneksi enemmän kokemusta ratkaista tilanteita.

Lapselle tulee helposti vastustus asiaa kohtaan, joka ei suju. Jos ei ymmärrä, miksi jotain pitää tehdä. Eikä aikuinen aina muista, viitsi tai jaksa selittää. Opettaja saattaa opettaa ihon värin sekoittamista. Lapsi näkee sekoittamisen kasvokuvan päällä sotkuna. Opettaja voi jopa kehuakin työtä, oppilas ei ymmärrä miksi ja käy rutistamassa työn vaivihkaa roskakoriin. Tällaisia tilanteita muistan monia sekä lapsuudestani että aikuisuudesta opettaessani itse oppilaita.

Murrosiässä alkoi kroonisempi vaihe, luovutin helpommin kuin yritin. Tavallaan lopputuloskin on harjoittelua, ja sitä ei ole aina helppoa hyväksyä. Etsimisen iloon pitäisi voida saada aikuiselta tukea. Oppiminen tapahtuu Järvilehdon (1994, 165) mukaan kysymysten eikä vastausten kautta. Perinteisen koulujärjestelmän ongelma on, että siellä tarjotaan toistuvasti vastauksia kysymyksiin, joita kukaan ei ole kysynyt. Varsinkin oppimisen alussa oleva oppilas kyselee ja asettaa tavoitteita väärin, koska ei voi vielä ymmärtää opettajan harjaantunutta logiikkaa opetettavasta kokonaisuudesta. Oppimisen tulisikin tähdätä uusien tavoitteiden ja kysymysten suuntaan. Oikeanlaisten kysymysten asettaminen on jo merkki kyseisen asian hallinnasta (emt. 165). Suunnistaessaan opettajalla olevia vastauksia kohti tekeminen vie suorittamisen suuntaan. Oppilas oppii pikemminkin asemoimaan itseään sosiaalisesti suhteessa ryhmään ja opettajaan, kuin uutta ymmärrystä kohti.

Piirrän aidan takana olevaa metsikköä. Tavallaan tämä yksityiskohta kerrallaan eteneminen on palkitsevaa. Lopulta kaikki yksityiskohdat saattavat kuitenkin kumota toisensa. On epävarma olo, voinko laittaa tätä lopulliseen työhön. En tietysti voi tietää ennen kuin se on valmis.

Pitää vaan kestää tätä epämääräisyyttä.

Keskeneräisin on tuo puistokuvan lähikuva. En halua siihen ihmistä mutta jonkun jäljen. Mikä helpotus kun tässä onkin järkeä.

Pastellivärinen työ loksautti paikoilleen. Alitajuntani on ehkä tiennyt mitä olen tekemässä.

Olen itse taipuvainen painottamaan oppilaidenkin kanssa prosessia enemmän kuin lopputulosta. Opettaessani itse, olen kokenut haastaviksi ne hetket, jolloin oppilas on halunnut kesken kaiken heittää työn pois. Tekemisen kynnyksestä pitäisi saada alas, ”tämä on harjoittelua vaan, nyt opitaan”. Mutta ymmärrän, että jotta ylipäättään on motivaatiota saada jotain tehdyksi, monelle on tärkeää, että on selvä määränpää. Pitäisi löytyä tasapaino.

Pienen lapsen kohdalla aikuinen yleensä vielä muistaa lapsen hataran ja rajattoman asemoitumisen uutta kohtaan, lapsen kysymykset ovat usein hassuja. Myöhemmin tähän vuoropuheluun tulee mukaan sekoittavia elementtejä kuten henkilökemiat, temperamentit ja elämäntähtämykset erot. Opittava asia, joka oppilaan ja opettajan saattaa yhteen, saattaa sekoittua haaleaksi muiden merkitysten ja voimien alle. Valmiiden vastausten ja suuntaamattomien kysymysten ristiriidan voisi ajatella näkyvän tässä työssä ”koulutaiteena”. Lopputulos on ennalta-arvattava, ei kenenkään maalla. Räsänen (2008, 67) mukaan yksi syy yksilöllisyyden puuttumiselle koulutaidetoissa on, että koulutöissä ongelmanratkaisu on sääntöihin perustuvaa, kun arjen kuvamaailman sovittaminen vaatii joustavaa soveltamista ja tulkintaa. Oppilaan pitäisi saada itse etsiä, löytää, oppia ja kysyä edemmäs. Näiden yhdistäminen voi olla hankalaa, etenkin, kun oppilas oppii hyvin varhain, millaista kuvastoa koulussa on sopivaa käyttää.

Opettajalle saattaa myös muodostua hallitun materiaalin logiikasta ikään kuin kuori, ja voi olla hankalaa nähdä sen ohi. Vuosiakin toistettuna puhe opetettavasta aiheesta pelkistyy ja alkaa tuntua opettajasta arkiselle. Joka kerta asiat ovat kuitenkin aivan uusia oppilaille, aina uusille oppilaille. Vaikka opetettava aihe olisikin rakas, siitä voi etääntyä. Opetuksesta voi tulla ”koulutaideopetusta”. Peruskoulun opettaja ei saisi olla pelkkä opetusteknikko, vaan kasvattaja, kuviksessakin. Hyvä opettaja on aikuisen ihmisen malli, joka koulumaailmassa ohjaa nuorta kohti omaa kasvua ja yhteistä hyvinvointia (Uusikylä, 2006, 155). Kasvaessaan lapsi ja nuori on haavoittuvainen. Kuvisopettaja voi tarjota taiteen kautta ajattelemisen,

yrittämisen ja uskaltamisen mahdollisuuden. Uusikylä (2006, 70) painottaa, että olipa opetettava aine mikä hyvänsä, opetuksella on vahvat vaikutuksensa oppilaiden itsetuntoon ja oppimismotivaatioon, jopa koko elämään.

Valmis

Miten olen lapsena määritellyt tai päättänyt, että työ on valmis? Onko tunti loppunut, onko jaksaminen loppunut vai se vaan on mielestäni valmis, nyt olen saanut ilmaistua asiani? Opettaja on saattanut kertoa, montako tuntia tätä työtä on aikaa tehdä.

Tällaisessa vaiheessa itse opettaessani supatan oppilaalle jatkamisesta, sävyistä, kontrastista, pumpulireunoista ja viimeistelystä, toiveissa siirtää hänet jatkamaan vielä sen ensimmäisen ”Valmis!” – kommentin jälkeenkin. Koulussa pohtiva siirtymä työskentelyssä ei ole kovin helppoa.

Valmis. Mitä sitten? Numero. Muuta?

Tämmöinen tästä nyt tuli. Miksi olen yläasteella tällännyt keskelle työtä harmaan leveän tien? Parhaalle paikalle paperia. Tien poikki on tulossa lapsi, juosten. Ryntäämässä suoraan autotielle, lahjapaketti kädessään. Tuskin olen tietoisesti ajatellut, että teen työhön vaaratilannetta? Kirkon torni ja hautuunmaa siinä vieressä. Äiti minussa huutaa kuvan lasta pysähtymään. En taatusti katsonut työtä näin tehdessäni sitä.

Kuvassa minua kiinnostavat eniten tiet ja niiden välitilat, alueet. Kuvan keskellä on tiheä, pieni kiinnostava talorypäs. Kuvassa katsoja (aikuinen, koska näkee hyvin muurin yli) seisoo keskellä omakotitaloaluetta lasten suuntaan katsellen, huolissaan. Katselen sommittelua, toteutusta ja taitoja, mittasuhteita ja värejä. Katsonko nyt arvioivan opettajan silmin? Erikoista.

Tämän piti olla irrottelu, mutta nyt haluanakin piirtää pienenpieniä kiviä puolet paperista. Nykerrys jatkuu. En ole lapsena käsitellyt tietä muuten kuin värittämällä haaleasti pituussuunnassa. Mutta miksi ihmeessä olisin yläasteikäisenä innostunut tekemään asfaltin tai hiekkatien pintaa yksityiskohtaisesti. Työ on muutenkin pintakäsitelty, ainoastaan pienessä palassa nurmikkoa ja yhdessä pensaassa olen vähän sekoitellut ja kerrostellut. Näen työstä, että minulla on ollut tiedossa laveeraamisen tai kerrostamisen mahdollisuus, tullut joko kokemuksesta tai opettajan opettamana.

Olenkohan lapsena miettinyt enemmän tarinaa vai teknisiä seikkoja? Työssä lapset ovat matkalla synttäreille. Nyt kiinnitän huomioni aivan muihin seikkoihin, en alkanut etsiä työstä tarinaa. Kuvaan syntyi myös aikuisen tarina. Se on aivan erilainen kuin lapsen tarinani on ollut. Aikuisen tarinassani on vaara. Lapsen tarinassa on kiire juhliin.

Nyt

Hinkkaan vimmatusti kapealla kynällä, värimössöä ilman mössöä. Pientä, mutta rankkaa. Niin paljon kuin kynistä irtoaa ja paperi kestää. Haluan piirtää paksusti, saada puuväristä mehukasta jälkeä. Laitoin vaaleaan kyläkuvaan valkoista päälle. Huomasin, että valkoinen kynä olikin eksynyt, äitini kaavaliitu koulukynieni seassa. Sillä on herkullista tehdä, siitä irtoaa kunnolla väriä. Kynä kuluu nopeasti toisin kuin puuvärit. Minulla on ikävä maalia. Akryyliä tai öljyä, tahmeaa paksua siveltimellä siirreltävää.

Liikkeen aistimusta eli kinesteettisyyttä painottava työstäminen voi olla hyvin hoitavaa, rentouttavaa ja vapauttavaa. Kun vaikkapa piirtäessä tekemisen liike nopeutuu, kinesteettinen kokemus vahvistuu ja sensorinen tietoisuus vähenee. Harkinta ei pääse silloin niin paljon vaikuttamaan aistimukseen ja kokemukseen vaan ne välittyvät suoraan, rytmi ja liike tarjoavat kosketuksen ja yhteyden omaan kehoon. Tätä kutsutaan kinesteettisen työskentelyn tasoksi terapeutin ilmaisun psykofyysisten mielikuvien ja kuvallisen ilmaisun tasojen systeemisessä mallissa. (Rankanen, 2010, 65–66.)

Toisto ja uppoutuminen tehdessä ovat nautinnollista. Toisto ja konkreettisuus aiheessa pelkistävät ja vievät tekemistäni kehollisempaan suuntaan. Koulussa kuvistunnit antoivat minulle mahdollisuuden uppoutua. Ei häiriötä eikä ehkä fyysisesti, mutta muistan, että tiesin saavani painua omiin ajatuksiini. Muissakin aineissa keskittyä sai ja piti, mutta rajatumminkin.

Teen piirroksia, jotka yksittäisinä tuntuvat pääasiassa turhilta. Laitan työt lattialle ja täysin turhalta tuntunut haalea piirros on pari juoksevan tytön kanssa. Työt löysivät toisensa, yhdessä niistä muodostui sarja!

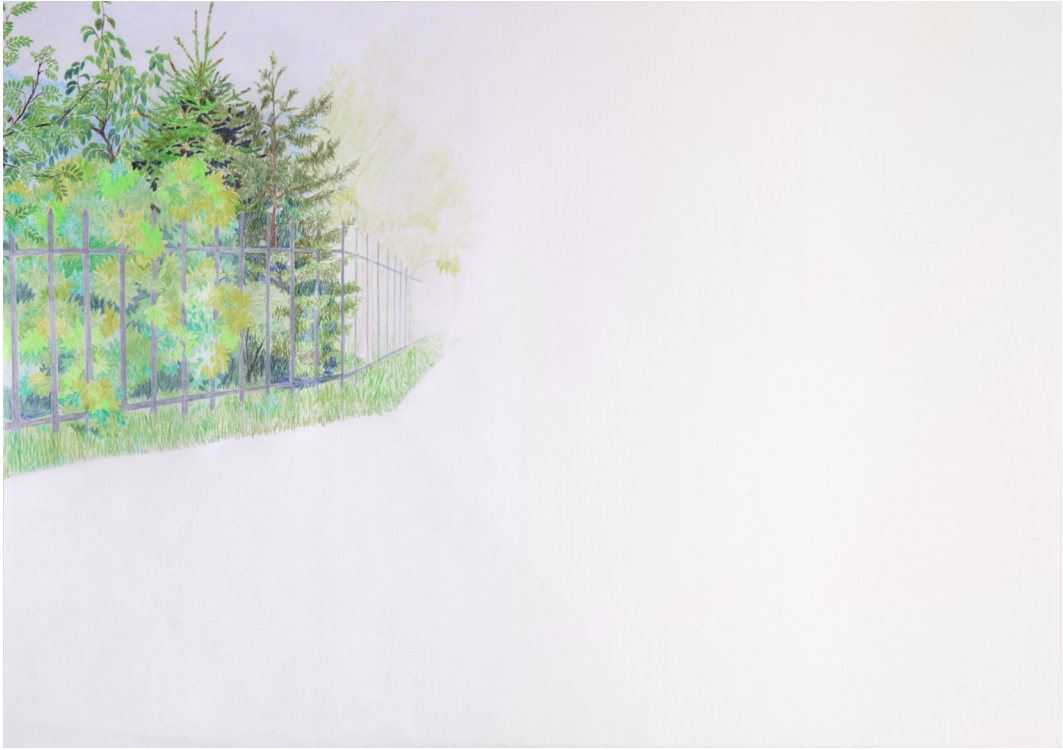
Näillä ”turhilla” töillä on syynsä olla. Ne antavat silmälle ja ajatukselle tilaa, siirtymiä ja sidoksia ja aikaa. Kun työt olisivat saattaneet itse itsensä loppuun. Taiteellisessa prosessissa itsestään muokkautumisen esiin-

tulo mahdollistuu Pitkänen-Walterin (2006, 121) mukaan luovuttaessa suunnittelusta ja annettaessa tilaa valmiista käsityksistä herkemmälle todellisuudelle. Rankanen (2010, 80, 91) taas kuvailee osuvasti samaa hetkeä ja työvaihetta oivallusvaiheena. Se on palkitseva osa luovaa prosessia, jossa aiemmin ehkä merkityksettömät ja irralliset elementit yllättäen loksahtavat kohdilleen. Muodostuu uusi merkittävä kokonaisuus ja mahdollisesti myös tekijälle puhdistava ja vapauttava kokemus (emt. 80, 91).

En usko lapsena tämän koulutyön kohdalla saavuttaneeni yllämainittua oivalluksen hetkeä. Pienemmistä oivalluksista, oppimisen palasista ja löytämisen hetkistä on kuitenkin valmistunut piirros. En varmastikaan arvannut kuvisluokassa valmista työtä katsellessani, että palaisin työhön näin perusteellisesti enää koskaan. Piirroksen lapset ja köynnökset jatkoivat juoksuaan juhlien jälkeen lätäkköleikkeihin. Viivaperspektiivin lisäksi työ sai näkökulmallisen ja ajallisen perspektiivin.

”Aika kulkee ihmisissä jättäen jälkiä: makuja, tuoksuja, tahroja, kulumia, kipuja, tuntuja... Aika avaa ja sulkee näkymiä pyyhkien yksityiskohtia, tallentaen mahdollisesti värit, valot ja tilat. Aika pyyhkii tapahtuman ja osan kertojaa pois, avaa tilan aina uudelle makujen, tuoksujen, valojen, värien, kosketusten, äänten, tuntuja koosteelle: kertomuksen ja subjektiivisuuden raaka-aineelle.” (Pitkänen-Walter, 2006, 131)











Symbolinen omakuva, kuvataidekoulu

Symbolinen omakuva, la Savolainen 13v. 1987. Linokaiverrus. Kaupungin kuvataidekoulu.

Kuviskoulu

Työ on tehty kuviskoulun perusopetuksen 10–12-vuotiaiden ryhmässä. Täytin kevätkauden aikana 13 vuotta. Tallessa on sekä A2-kokoinen peiteväriluonnos että lopullinen painotyö, joita on tehty kaksi kappaletta. Työ oli esillä ja kehystettynä kuviskoulun kevätnäyttelyssä. Ehkä siksi muistan työn nimen tai teeman. Näyttely ja kehystys tekevät tästä työstä erityyppisen verrattuna kahteen muuhun työhöni. Se on ikään kuin aikuisten taholta valittu onnistuneeksi, tai ainakin valittu esille, kehystetty ja on edelleen seinällä.

Omakuvan luonnos on aika reteesti maalattu, kertarytinällä ja vähän sutaisten. Muotokuvan ympärillä ovat tähdet ja avaruus, luonto, lapsi, vesi, uskonto, suru, vesi, huhhuh. Murrosikäisen maailmantuska tuntuu ylitsepursuavalta. Kun nyt olen päässyt työhuoneen rauhaan, en halua ottaa koko maailmaa tänne mölisemään kanssani. Arjessa riittää hälinää muutenkin. Painotyöhön on helpompi tarttua. Se on pelkistetympi, siinä on jotain eleen omaista, armollista.

Kuva on perinteisesti keskeissommiteltu rintakuva. Se on kuitenkin kaksisijakoinen. Toisella puolella naisen kasvoja ovat suorat tummat hiukset, toisella kiharat vaaleat, kruunu päässä. Tummalla puolella kasvot profiilina, vaalea on edestäpäin. Tummalla kasvojen puolella on silmät kiinni, vaalealla auki. Olen selvästi ajatellut vastakohtia.

Samaan aikaan toisaalla

Symbolinen omakuva on samana vuonna perspektiiviyön kanssa tehty. Kuviskoulu tarjosi minulle toisen lähestymissuunnan kuvikseen taiteilijaopettajan ohjauksessa, taiteen ja materiaalisuuden kautta. Ronskimmat ja ammattimaiset välineet ja materiaalit, töiden vaihteleva koko, taiteen kieli ja erilaiset tekniikat toivat haastetta ja imua. Tunnitkin olivat pidempiä ja

ryhmäkoot pienempiä kuin peruskoulussa (Heinimaa, 2007, www.youngart.fi).

Koulun pikkutarkkuuden ja melko ennalta arvattavan lopputuloksen vastapainona kuviskoulun taiteellista ilmaisua painottava tapa tehdä oli raikas. Vaikka pienten siveltimien puute aiheutti turhaumaa ja vastustusta, suurta, keskeneräistä ja sotkevampaa oli hienoa tehdä. Kuviskoulun harrastusluonteen vuoksi siellä ei ollut pakkoa tehdä, eikä töistä tullut numeroa. Se oli minulle turvallinen paikka kapinoida.

Kuviskoulu on erilainen paikka oppia. Koska se on harrastus, sinne hakeutuu lähtökohtaisesti lapset, jotka ovat valmiiksi kiinnostuneita kuviksesta. Koululuokassa kuvista opettelevat kaikki, kiinnostuksen kohteista ja taidoista riippumatta. Peruskoulun aineenopettajan näkökulma kuvikseen on myös erilainen. Visuaalinen kulttuuri laajemmin kuin vain taiteen suunnalta katsottuna. Opetuksen tavoitteita ja tehtävää määriteltiin kuviskoulujen perustamisen alkuaikoina tukemaan ja laajentamaan varhaiskasvatuksen ja peruskoulun antamaa ja huolestuttavasti vähentynyttä kuvisopetusta (Heinimaa, 2007). Tätä tukea ja laajennusta saivat kuitenkin vain lapset, jotka olivat jo harrastuneisuutensa mukaan valikoituneet kuvataidekoulujen oppilaiksi. Mutta se onkin harrastuksen luonne, eikä harrastustarjonnan tule korvata koulun kuvisopetusta.

Olin oppilaana kuviskoulujen alkuaikoina. Opettajinani oli muistini mukaan lähinnä kuvataiteilijoita. Kuviskouluilla oli tuolloin vasta suuntaa antava malli opetussuunnitelmista ja taiteilijan pedagogisia opintoja aloiteltiin (Heinimaa, 2007). Kasvatuspainotteisuus ja pätevät opettajat otettiin tavoitteeksi ja nykyään kuviskoulussakin on jo oppilasarvostelu ja kuviskoulusta voi myös tehdä päättötyön.

Kuvataidekasvatusta ja kasvatettavan kohtaamista kuviskoulussa tutkinut Rantala (2001, 15–16, 33) puhuu kuviskouluopetuksesta modernistiseen taidekasvatuskäsitykseen perustuvana pohjimmiltaan melko suorituskeskeisenä opetuksena, jossa toisinaan korostuu ekspressiivisyys, toisinaan formalismi. Kuvataidekouluilla oli suuri tarve olla sekoittumatta mihinkään askarteluun tai puuhailuun liitettävään kerhotoimintaan. Silloisen taide maailman aiheet, tekniikat ja kieli näkyvät tekemässäni omakuvassanikin.

Opetuksen haluttiin olevan taiteen tekemisen kaltaisesti uutta luova, oppilaiden ja opettajan välissä tapahtuva taiteellinen prosessi. (Heinimaa, 2007)

Rantalan haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että nuoret kokivat kuviskoulun tavoitteiden ja tekemisen olevan enemmän omassa hallinnassaan kuin koulukuviksessa. Kuviskoulu edusti oppilaille ”pakopaikkaa arjen huolista” (Rantala, 2001, 33). Minulla on samanlaisia kokemuksia. Pääsin sosiaalisesti eri rooliin ja ryhmään kuin koulussa, ja näin erilaisen opettajan ja aikuisen mallin. Ryhmä oli pieni, tilat olivat kauniissa vanhassa puutalossa ja teimme usein ulkona. Muistan, että kerran sain maalata ulkona koko iltapäivän ilman, että opettaja tuli vierelle. Ilmaisu – ja lapsikeskeisessä opetuksessa opettaja varoi vaikuttamasta lapsen ilmaisuun (esim. Wilson & Wilson, 1977, 5; Räsänen, 2008, 82–83). Enemmän silti omissa kuviskoulu-muistoissani keskeistä tuntuu se, että taiteilijat opettivat meitä taiteellisen osaamisensa pohjalta, jolloin taidekeskeisyys painottui. Itsekontrolli ja suuren murrosiän myllerrykset eivät jääneet kuviskoulunkaan ulkopuolelle, mutta oma roolini ja vuorovaikutus oli erilaista peruskouluun verrattuna.

Olen varmaan ollut piina kuviskoulun opettajalleni. Olinko oikeasti niin täynnä kasvuprosessiani, että en edes muista kuka oli opettajani? Muistan ainoastaan ensimmäisen perusopetuksen ryhmän opettajan, jota rakastin, kuviskoulun rehtori. Sen jälkeen suhteeni kuviskouluun muuttui, lopulta lopetin tekemisenkin. Kaikki muut harrastukseni lopetin murrosiässä, vain kuviskoulu jäi. Mutta sielläkään en enää tehnyt viimeisenä vuonna mitään. Ärsyttävä teini.

Siihen, etten muista opettajaani kuviskoulussa, vaikuttaa todennäköisesti myös ikä. Murrosiässä elämään tulee paljon muita kiinnostavia asioita. Itsenäistyminenkin nostaa päätään. Kavereiden mielipide alkaa painaa, ryhmäytymisen ja itsen määrittelyn tarve. Ja pojat.

Luonnos ja työ

Kuinka opettaja on tätä omakuvatehtävää pohjustanut? Hän on varmaankin neuvonut myös miten painotyö kannattaa tehdä, missä järjestyksessä, miten värit sekoittuvat, ja että työstä tulee peilikuva. En osaa lopputuloksesta tulkita, olenko kuunnellut tai ymmärtänyt mitä opettaja on neuvonut. Lopullinen vedokseni on peilikuva luonnoksesta, joten tulkitsen nyt, että en ole joko ymmärtänyt opettajan ohjeita, tai sitten en ole kuunnellut niitä.

Tähän tehtävään liittyen jää muutenkin kysymyksiä siitä, kuinka paljon opettaja on ohjeistanut, kuinka olen ymmärtänyt.

En pidä painotöiden tekemisestä. Nämä painovärit olivat tahmeita mutta eivät silti peittäneet hyvin. Päävärit ovat varmaankin olleet tässä osana tehtävää. Ehkä värejä olisi saanutkin sekoittaa mutta en ole halunnut tai uskaltanut. Lopputuloksen epätarkkuus tekee työstä liikkuvan ja kiinnostavamman aikuisen minäni silmään, mutta väreistä on tosi vaikea ajatella lapsen työtä. Yhtenä aiheena on varmaan ollut pelkistäminen, korostaminen ja liioittelu.



On erikoista, että olen halunnut tehdä viivatyön juuri tällä tekniikalla. Kaivertamista on ollut paljon, viivan ympäriltä on pitänyt saada kaikki pois. En osaa sanoa, olenko halunnut tehdä näin suurikokoisen työn vai onko kuvakokokin meille annettu. Olen painanut tummimman värin ensin, sinisen. Punainen on painettu viimeisenä, keltainen siihen väliin. En osaa sanoa mitä olen lapsena pitänyt epätarkasta jäljestä.

Kaiverrin, lastut, käden lihakset kipeänä. Lipsahtele, hampaat irvessä, ettei osu käteen. Jännitys siitä, ettei se osu kohdilleen. Tahmea väri, pilalle menee. Olinko tyytyväinen tähän työhön? Osittain, luulisin, ehkä yllätyksekseni. Olin ehkä hämmentynyt, että tein tällaisen, ei kovin minun näköisen, tavallaan ”oikean taideteoksen näköinen”? Olenko jättänyt taustaa näkyviin tahallaan? Tuskin jos itseni tunnen, minulla on varmaankin ollut visio ikään kuin viivatyöstä. Taustasta tulee vähän valuva ja sateen suttaama, se tekee työstä entistäkin totisemman.

En osaa sanoa, olemmeko tehneet tekniikkakokeiluja ennen varsinaista työtä, ainakaan niitä ei ole tallessa. Teimme ehkä jonkun pienen tekniikkakokeilun, mutta meillä ei muistini eikä kokemukseni mukaan ollut juurikaan tekniikan, välineen tai tekemisen varsinaista tutkimista, kokeiluja tai luonnoksia.

Kuvia

Voin nähdä itseni tekemässä omakuvan luonnosta. Olen selvästi ollut innostunut tehtävästä ja kaikki ideani siihen myös laittanut. Työ, ainakin idea ja luonnos ovat syntyneet selvästi aika helpolla ja intensiivisesti. Muistan, kuinka äiti ihmetteli, miksi omakuvassani rukoillaan ja siinä on risti, vaikken ole uskovainen. Ajattelin että ”onpa se tyhmä, nehän on symboleja”. Olin silti huolissani, onko työni huono tai jotenkin epäaito, valehtelenko.

On minunkin mielestäni kiinnostavaa, sekä yläasteen perspektiivimaisemassa, että kuviskoulun omakuvassa on ristit. Minä, joka en ole ollut koskaan uskonnotunneilla. Voin tietysti olla myös käyttänyt niitä vain merkkeinä ja symboleina. Opettaja on luultavimmin kertonut meille symboliikasta ja siitä, kuinka kuvalla voi kertoa ja ilmaista itseään. Kuviskoulumuistoissani on mukana myös kummallinen ristiriitaisuuden

tunne. Sen aiheuttajana oli ehkä enemmänkin puhuttu taiteen kieli, jota en kokenut ymmärtäväni.

Sommittelua tai teknisiä seikkoja tärkeämmäksi minulle nousevat kuvan sisällöt ja aiheet. Murrosikäisen kärjistynyt mutta realistiseen pyrkivä kuvamaailma on mielestäni aika raskasta katseltavaa, mutta myös kiinnostavaa. Olen ladannut nuorena työn täyteen tärkeitä asioita. Osa varmasti itselleni tärkeitä, osa on ehkä opetettuja. Taidekasvuuni on vaikuttanut moni muukin seikka kuin koulu – ja harrastusten kuva – ja taideopetus. Uskoisin, että tämän työn kohdalla ja etenkin luonnoksessa kuva-aiheista löytyy yhtymäkohtia myös muihin harrastuksiini ja ne näkyvät. Tanssin, tein käsitöitä ja kävin ”pinskuissa” (Suomen Demokratian Pioneerien Liitto SDPL). Pioneereissa mm. demokratiakasvatus ja solidaarisuus olivat tärkeässä roolissa.

Mieleeni nousee lapsuuden kuvamaailmaani vaikuttanut yksittäinen valokuvakirja Människobarn (Mason, 1979). Teoksessa kuvataan lapsia ja lasten elämään liittyviä tilanteita ympäri maailmaa lapsen näkökulmasta tai lasta kuvaten. Kirjan alkuteksti kutsuu aikuista katsomaan maailmaa lapsen silmin. Olen katsellut kirjaa lapsena paljon, palaten siihen aina uudelleen. Teoksen yksi kuva tuli minua vastaan suomalaisessa kuvaamataidon oppikirjassa *Kuva ja ympäristö* (Sandberg & Piironen 1976, 153). Oppikirja on osittain käännetty ruotsalaisesta teoksista Bild och Miljö 1 (1972) ja 2 (1973). Kummassakin kirjassa on selvästi näkökulmallisesti polarisoiva metodiikka näkyvillä. Valokuvakirjan kuvat hyvin herkistä erittäin rajuihin kuviin lapsista sodan, nälänhädän ja kuoleman keskellä ovat vaikuttaneet minuun lapsena. Näitä aiheita koin voivani käsitellä kuviskoulun töissäni paremmin kuin koulukuviksessa. Kuviskoulun ilmapiiri suosi ja jopa kannusti voimakkaaseen ja dramaattiseen ilmaisuun. Koulussa koin, että raskaat aiheet lähinnä sivuutettiin, oma ilmaisu oli enemmänkin sivutuote.

Polarisoivassa metodiikassa, joka sai Suomessakin jalansijaa 1970-luvulla, on myös sosialistinen perusvire. Metodissa painotus oli semioottisessa taidekasvatuksessa ja kuva-analysissä. Suuntauksen kehittäjät ruotsalaiset Romilson ja Nordström halusivat rikkoa tiedon elitistisyyttä opettamalla kriittisyyttä jo varhaisessa vaiheessa. (Räsänen, 1990, 4, 6). Polarisoiva metodiikka ja siihen liittyvä luonnon, solidaarisuuden ja tasa-arvon painotukset ovat erittäin tärkeitä aiheita edelleen. *Kuva ja ympäristö* – opasta tarkastellessa tehtävät tuntuvat kuitenkin alleviivatun ohjailevilta.

Mielipiteet ja ”oikeat vastaukset” annetaan jo valmiiksi tehtävänannoissa, oppilaalle itselleen ei jää tilaa pohtia tai löytää vastauksia.

En tiedä ovatko kuviskoulun tai yläasteen kuviksen opettajani meille näistä yhteiskunnallisista näkökulmista puhuneet. Uskoisin, että ei. Kuviskoulun opettajani ehkä enemmänkin taide-esimerkkien kautta, koulun opettaja opetussuunnitelman pohjalta ja kuvakulttuurista yleisemmin. Mielestäni tässä kuviskoulun työssä pääsevät parhaiten näkyviin muuallakin kuin koulussa käsitellyt asiat. Muun muassa Tshernobylin ydinvoimalaonnettomuus edellisenä vuonna (1986) ja sen uutisointi vaikuttivat minuun rajusti. Muistan pelon siitä, millaisessa maailmassa pieni pikkuveljeni joutuisi elämään kasvaessaan. Olin tuolloin iässä, jossa oman elämän ympärillä tapahtuva alkaa valjeta. Murrosikä on sekä mielelle että keholle rankkaa. Koska kuvilla on niin voimakas vaikutus, kuvisopetuksella olisi voinut myös olla suurempi osa näiden rankkojen kuvien käsittelyssä. Minä en kuitenkaan muista, että koko Tshernobylistä olisi puhuttu edes koko koulussa. Suomessa tosin koko onnettomuus taidettiin uutisoida hyvin matalalla profiililla muutenkin. Tuolloin tiedotus ja uutisointi olivat vielä melko paljon kapeampien kanavien varassa.

Kertakaikkinen jumi tämän uuden työn kanssa. Ollut jo aika monta päivää. Vastustaa kovasti. Onko tämä jotain vanhasta kuplivaa teiniprotestia: En varmana tee, ihan tyhmä työ! Mitä tästä työstä etsin? Symbolismi. Modernismi. Blääh. Työtä ei tee mieli purkaa osiin. Juu, tuollainen olin ehkä silloin tai koin olevani tai halusin olla tai ajattelin, että pitäisi olla. Ihan suloista, mutta ei tee mieli tarttua siihen, annan sen olla. Päättä särkee. Pitäisikö tehdä nyt samoilla tekniikoilla? Ei kai? En halua. Ei. Eistä on hyvä lähteä...

Jumi

Mielikuva lopputuloksesta muuttaa työn tekemistä paljon. Omakuva aiheena sisältää aika paljon odotuksia ja paineita. Epäonnistumisen pelko pääsee pilkistelemään, suorittaminen lisääntyy. Tämän seikan tekniikan vaikutuksesta luovaan prosessiin on nostanut esiin myös Pitkänen-Walter (2006, 42, 53). Hän kuvailee maalaamisen olotilaa verrattuna rajattuun taidetyöskentelyyn mielestäni osuvin sanoin, olla ”Tyhmänä kuin maalari”.

Huomaan, etten anna itseni työskennellä omakuvan kanssa tyhmänä kuin maalari, haluan tiedostaa heti mitä teen, rajoitan itseäni.

Miksi pidän niin tarkkoja tehtävänantoja itselläni tässä? Sisäinen Elmaniko se siellä vaatii? En tykännyt grafikasta, siitä tuli eniten epäonnistunut olo. Kynnys oli pilvissä heti alkajaisiksi. Mielikuva lopputuloksesta ja tekniset vaiheet, joille ei oikeastaan voinut mitään. Lopputulos oli vähän mitä sattuu. Maalatessa jokaisen muutoksen tein itse, juuri siinä hetkessä. Nyt rikon tehtävänantoa, En tee nyt painotyötä, teen liiduilla ja vesivärillä.

Siksikö minulla oli niin vaikeaa, kun siellä ei annettu niin tiukkoja tehtäviä kuin koulussa? Yhtäkkiä ei ollutkaan niin valmiita vastauksia. Kuviskoulussa opettajat olivat vielä astetta kauempana opettamisesta ja oppilaista perinteisessä mielessä. Kuviskoulun opettajaa tapasin vain kerran viikossa. Heillä oli muutakin elämää, oma taide ja tavallaan kaksi ammattia. Se oli kiehtovaa.

Salminen (2005) on koonnut useamman tutkijan tietoa murrosikäisen kuvailmaiselle ominaisista piirteistä, joihin kuuluvat muun muassa estyneisyys ja kriittisyys omaa tekemistä kohtaan. Salminen kuvailee älykkyystutkija ja psykologi Burtinin päätelmiä, joiden mukaan mielen ristiriidat ja tiedollinen kehitys aiheuttavat itsekritiikin ja havaintokyvyn lisääntymistä, ja sanallinen ilmaisu saattaa muuttua helpommaksi kuin kuvallinen. Nuoren turhauma omien taitojen riittämättömyydestä voi aiheuttaa tässä iässä jopa kuvallisen kehityksen pysähtymisen. Itse uskon, että juuri kuviskoulu tarjosi tähän ”visuaalisen realismin teinikriisiin” minulle vaihtoehdon kuvallisuuteen. Salminen painottaa oppilaan kuvallisten kykyjen ja valmiuksien jatkumisen olevan hyvin pitkälti varhaisesta kuvisopetuksesta riippuvaa. (emt. 47–50)

Aikuisen määrittelemä arvokas

Tämän työn kohdalla erityistä on se, että se oli kehystettynä esillä kuviskoulun kevätnäyttelyssä. Granö (2000, 52) huomauttaa, että lapsuudentöiden säilymisestä vastaa aikuinen, ja usein tallessa on se ”virallinen” versio lapsen töistä. Tämän työn on opettaja valinnut ripustettavaksi näyttelyyn, ja sen lisäksi äitini ripustettavaksi kotimme seinälle. Itsekin valitsin tutkittavakseni opetuksessa tehtyjä lapsuuden töitäni enkä vapaasti teke-

miäni töitä. Kotona tehdyillä töillä on aivan eri merkitys kuin koulutöillä. Kun vertaan lapsuuden töitä aikuisuuden töihini, näen koulutöiden kuvastolla olevan yhtä merkittävä vaikkakin erilainen osansa kuin omalla ajalla tehdyissä lapsuuden töissäni, jotka nyt rajasin pois.

Tunnistan oppilaana Rantalan (2001, 32) kuvaileman kuviskoulun ristiriitaisen viestin. Hän näkee kuviskoulun kuvataidekasvatuksen tekemistä ja yksilöllisyyttä painottavana opetuksena, jossa taiteellista prosessia painotetaan enemmän kuin lopputulosta. Kuitenkin myös kuviskoulutöissä on tietty tulosvastuu joka näkyy esimerkiksi kuviskoulun näyttelyinä ja sitä kautta viestinä siitä, että omaa ilmaisua *pitää* kehittää (emt. 32). Sanaan *pitää* liittyy myös tietynlainen odotus siitä, mikä on hyvä suunta kehittyä. Kuviskoulun taidekasvatusmallina oli vahvasti lapsen persoonallista itseilmaisua korostava taidekasvatus. Tästä hyvä esimerkki on Lowenfeldin lasten taiteesta kehittämä teoria (esim. Räsänen, 2008, 61, 87–89; Gaudelius & Speirs, 2002, 8–10). Nyt lukiessani kuviskoulujen perustamisvuosien tavoitteita yllätyn siitä, kuinka kunnianhimoista opetuksen on haluttu olevan. Sekä vuoden 1985 työryhmän mietinnössä, että vuoden 1998 laissa taiteen perusopetuksesta opetuksen on haluttu tähtäävän ja antavan valmiuksia kuvataiteen ammattiopintoihin (Heinimaa, 2007). Ehkä hieman naivisti huomaan kuvitelleeni, että vasta kansanopistovuotenani olen alkanut suuntautua johonkin.

Itsensä kuva

Mitä olen? Mitä haluan itsestäni kuvaksi nyt aikuisena? Tavallaanhan kaikki mitä teen on sitä. En haluaisi tehdä nyt omakuvaa. Se voi olla liian henkilökohtaista ja antaa ihmisille luvan tuumia, onko tuo nyt sitten näköinen vai ei. Tai että voi, tuommoisenako se näkee itsensä. Jos tekisin symbolisen omakuvan nyt, mitä siinä olisi? Ihon väriä maalein ja puuvärein, lyijykynää, tissit ja syli. Jotain värikästä ja ylitsepursuavaa kertomaan harakasta minussa. Silmät mukana edelleen, hiukset tuskin olisivat niin oleellisessa asemassa? Rakkaus ja turva. Vähän ikävääkin, köysi johon tarttua? Jalat 3 senttiä maahan vajonneina, raskasmielisyyttä löytyy ja väsynyt olen.

Omakuva on paljastus mutta myös rooli. Yhden puolen korostuessa toinen peittyä tai vaimenee. Siinä on sekä yksityistä että yhteistä. Itseni asettaminen alttiiksi saa paikoitellen aikaan olon, että missään ei ole nurkkaa,

johon voisin asettua olemaan rauhassa. Menneen käsittelystä on mielekästä siirtyä nykyhetkeen ja tulevaan. Erävaara (2011, 33) kirjoittaa omakuvan luonteesta nykytaiteessa jatkuvana identiteettiprosessina. Roolien, kehollisuuden, ja paikallisen asemoitumisen kautta omakuva asettaa tekijälle kysymyksen; mitä olen itselleni, mitä toiselle? Myös katsojalle se voi toimia itseyden neuvottelun kohtana. (emt. 32–33).

Kuviskoulun taidekasvatusmallina oli vahvasti itseilmaisua korostava taidekasvatus. (Räsänen, 2008, 87–89). En voi olla varma millä ajatuksella olen nuorena omakuvani tehnyt. Se voi olla esimerkiksi yleismaailmallisempi senhetkinen näkemykseni ihmisyydestä tai esimerkiksi naiseuden rooleista eikä aiemmin pohtimaani hajanaista maailmantuskaa. Tai ehkä se kuva siitä, millaisia kuvia opettajani on minulle näyttänyt omakuvista ja mitä puhunut niiden olevan, mikä on ollut opettajan lähtökohtana kuviksen opetuksessa. Sillä, onko opettaja lähestynyt omakuvaa taidemaailman, havainnon, kuvaelementtien, kulttuurin tai esimerkiksi tunteiden kautta, on paljon vaikutusta siihen, mitä taiteesta opin kyseisen tehtävän kohdalla. Räsänen (2008, 79–84) kokoamat erilaiset kuvataideopetukseen liittyvät käsitykset taiteesta, oppimisesta sekä kuvallisesta kehityksestä vaikuttavat opetuksessa, ja vaikuttavat käsitykseen taiteesta tietona ylipäättään. Sen lisäksi, mitä oppilas on omana kuvanaan halunnut tai osannut esittää, vaikuttaa myös paljon se, mitä opettaja on luokassa esiin tuonut ja miten.

Omakuva on myös identiteettityötä jo siten, että aiheena on tutkailla itseä. Oli se sitten syvällistä minuuden pohdintaa, tai pintaa tutkivaa. Uskoisin, että olen pohtinut tulevaisuutta, sitä millainen haluan tai en halua olla, mihin suuntaan olen menossa ja mitä siitä seuraa. Lapsuuden omakuvani voisi olla myös hyvin toisenlainen. Mielestäni on hämmentävää, että painotyö voisi oikeastaan olla myös aikuisen tekemä. Varhaisnuoren kuva-maailma rajun kasvuprosessin keskellä on arkielämässä hyvin toisenlainen kuin tässä pelkistetyssä kolmivärisessä linokaiverruksessa. En voi tietää lopulta, miten opettaja on ohjeistanut omakuvan tehtäväksi, mutta jos olisin omakuvan tehnyt vaikkapa kotona vapaa-ajalla, kuvassa olisi ehkä ollut hyvin erilaiset elementit, värit ja materiaalit. Arkikuvasto, arjen aiheet ja niiden mallina käyttäminen ovat oleellinen osa lasten ja nuoren kuvaston

kehittymistä ja asemoitumista maailmaan (Räsänen, 2008, 53; Duncum, 1982, 33).

Taiteellisessa identiteettiprosessissa työtetään hyvin henkilökohtaisten kysymysten lisäksi kysymyksiä yleisemmästä ihmisyydestä, asemoitumisesta paikkaan, aikaan, yhteisöön ja kulttuuriin. Vastaukset löytyvät Savan (2007, 120) mukaan yksilöllisenä itsenä, eli samana pysymisestä ja toisaalta erilaiseksi muuttumisen dialektisesta jäsentämisestä. Hyvinkin henkilökohtainen ja omaelämäkerrallinen taidetyö kasvaa kollektiiviseksi aistivoimaksi vuorovaikutukseen jaettuna. Myös opetuksessa tehdyllä kuvistyyllä on nämä mahdollisuudet, vaikka ne mielestäni heijastavatkin enemmän juuri hetkellistä paikkaa ja tilannetta kuin yksilöllistä identiteettityötä.

Omakuva kaulahuivi kaulassa

Nihkeästä alusta ja henkisestä vastustuksesta alkava työskentely päättyy onnekseni tällä kertaa yltäkyläiseen liioittelevaan barokkimammaan. Ensimmäinen kuva on vähän kuin hipaisu omakuvaa, epävarma tärkevä posken sively. Viimeinen työ on luukut auki ryöpsähdys. Ja hiukset, ne tulivat sittenkin mukaan ja vieläpä aika oleelliseen osaan.

Tapahtumat työskennellessäni ovat niin vaistonvaraisia tai niin selkärankaan juurtuneita, että niitä on vaikea purkaa tietoisiksi sanoiksi (ks. Siukonen, 2011, 15). Työskennellessä ajatus laukkaa poukkoillen. On vaikeaa ehtiä saada mitään sanoina paperille ennen kuin asia on jo saanut uuden muodon ja ykskaks mieli voi olla jo tyhjä taas. Jossain kohtaa tunnen, että työ tekee itseään, aistini ja toimintani ovat minua askelen edellä (ks. Pitkänen-Walter, 2006, 17). Työskennellessäni taiteen keinoin koen, että ajatteluni kulkee enemmän kerroksittain ja risteillen kuin muussa toiminnassani. Taideteossa ilmaisu ei ole välitön reaktio, vaan kerran koettu herätetään uudelleen sekä itsessä että taidetyön kokijassa (Eldridge, 2009, 79, 94). Taiteellisen ilmaisun perustana on inhimillinen teko. Ensimmäinen teko voi olla hyvin pieni ele tai olo. Sinkkonen (2010, 250) painottaa, että tajunnan ja tunnereaktion toiminnallinen vuoropuhelu on välttämätöntä luovalle toiminnalle. Affektit ohjaavat kognitiota, ja kognitio antaa tunteille ilmaisun muodon ja selkeyttää niitä. (emt. 250). Pitkänen-Walter (2006, 142) puhuu maalauksesta kontaktin kuvana. Värin synnyttämien aistimus-

ten ja assosiaatioiden yhdistyessä materiaalin käsittelyyn syntyy ilmaisu, aistimuksen puhe aineessa (emt. 142).

Olen niin tyytyväinen, että tekisi mieli pomppia! Olen ihastunut tähän tekniikkaan, aivan kuin vanha rakas uniriepu olisi löytynyt taas ja siinä olisi säilynyt se tuttu ja turvallinen tuoksu. Huono paperi, koulun vahaliidut ja peitevärit. Työ tuli suoraan, en ehtinyt ajatella mitä ajattelen saati kirjoittaa sitä ylös. Olen innoissani kauniista jäljestä, ja että se irtosi ihan noin vaan. Tai, viikonhan taisin kärvistellä ihan tosissani enkä olisi millään halunnut tehdä omakuvaa. Tämä on pulpahdus, onnellinen tekemisen paluu minuun.









Pohdintaa

Lähtökohtani oli, että laitan itseni tekemään samoja tehtäviä kuin lapsena, ja tutkin mitä siitä seuraa. Halusin tietää, mitä ja miten lapsuuden työni ja niiden kuvallinen tutkiminen minulle kertovat saamastani taidekasvatuksesta. Minua kiinnosti myös tietää, kuinka lapsuuden taidekasvatuksen tutkiminen vaikuttaa aikuisuuteeni, etenkin opettajuuteeni.

Lapsen työ

Lapsuuden töissäni eniten pistää silmään koulumaisuus. Tehtävänantojen ääni ylittää lapsen jäljen ja kerronnan. Taidekasvatus suorastaan loistaa näistä kolmesta lapsuuden työstä. Se, että se yllättää minut, on sinällään hassua, koska tarkoitus onkin, että työt on opetuksessa tuotettuja. Alussa suhtauduin lapsuuden töihini kuin muistoesineinä, ja joitain muistoja nousi jo niitä katsellessani ja valikoidessani. Muistoesine on käsin kosketeltava näyte menneisyydestä ja eletystä, muistin ja muiston välittäjä (Koskijoki, 1997, 269). Sain ikään kuin perinnöksi itselleni itse lapsena tekemiäni töitä. Ne ovat minun mutta vieraita. Ne ovat edelleen olemassa. Työssä on säilyneenä kasvamiseni yksi esimerkki, joka työssä, dokumenttina.

Otin itselleni luontevat taidetyöskentelyn tavat käyttöön, systemaattisemmin vain kuin yleensä tehdessäni. Pidin huolen, että tulin käyttäneeksi työpäiväkirjaa, uppouduin mahdollisimman usein sopivassa tilanteessa tunnustelemaan välinettä, jolla tein, ja materiaaleja, joita käytin. Lapsuuden työn kanssa saman tekniikan käyttäminen etenkin alussa tuntui tärkeältä. Ottamalla samat liidut ja kynät käteeni, olin samankaltaisessa tilanteessa kuin lapsenakin. Kuten muussakin keskustelussa lapsen kanssa, täytyy olla kiinnostunut siitä, mitä toinen on parhaillaan tekemässä ja pohtimassa. Jos lapsi tutkii kiveä kiihkeästi, en luultavasti saa keskustelua aikaan siitä, mitä tänään oli päiväkodissa lounaana.

Sanaton ja kuvallinen

Alkaessani ”jutella” kuvallisesti lapsuuden töitteni kanssa, töistä alkoi nousta tuntemuksia ja tunnelmia. Taidekasvatus näyttäytyi työskennellessäni yllättäen eniten sanattomana. En muista juurikaan opettajan sanoja, asioita, joista opettajat olisivat puhuneet pohjustaessaan työskentelyä. Kuvataidekoulusta muistan ainoastaan ensimmäisen perusopetuk-

sen ryhmän opettajani. Muut kuviskoulun opettajat olivat enemmänkin taustahahmoja. Eniten painoarvoa ja merkityksiä löytyi ala-asteen kuvisopetuksesta ja suhteestani opettajaan. Ala-asteella kuvista ei kuitenkaan opeta kuvataidekasvattaja, vaan luokanopettaja. Pohdin, onko lapsuus jollain tapaa otollinen ikä oppia juuri eleiden ja kehollisuuden kautta. Kenties lapsella ei vielä ole tarvittavia sanoja jolloin muu tieto välittyy voimakkaampana. Aikuistuesssa sanat saavat suuremman roolin. Siukonen (2011, 85) puhuu taiteilijan työssä tapahtuvasta sanattomasta dialogista materiaalien ja työvälineiden kanssa. Ehkä sanaton dialogi voisi olla yksi suunta, jossa kuvisopettaja voi oppilastaan opastaa tai ainakin ymmärtää.

Olen piirtänyt puuväreillä ja vahaliiduilla, joten tiedän, että ei väline automaattisesti vie minua tunnelmiin tai menneeseen. Nyt asemoin itseni, ja tartuin hanakasti reaktioihini ja mielentiloihini, otin ne tarkasteluun ja tutkin niitä. Uppouduin ja antauduin materiaalin ja tekniikan vietäväksi, annoin sanattoman tulla ja kehollisen kokemisen nousta pintaan (ks. Houessau, 2010, 130).

Taide välittää ja tuo esiin muistia eri tavalla kuin teksti tai sanat. Materiaalien työstön kautta nouseva muisto on kokonaisuudesta nousevaa, ei pelkästään mielestä. Kullakin materiaalilla on omat ominaispiirteensä, jotka vievät muistelua kohti erilaisia liike – ja kehonmuistoja. Liikkeiden laatuun ja sensorisiin kokemuksiin työskentelyssä vaikuttavat materiaalien työstöominaisuudet (Rankanen, 2010, 80). En osannut arvata, että kynän kautta olisin saanut niin paljon muistoja itselleni tarkasteltavaksi.

Muisteluuni vaikutti paljon se, että muistelin kuvaa tehdessäni enkä esimerkiksi ensin muistellut, ja sitten tehnyt työtä muistoistani. Kehon muisti ja muistojen fyysisyys pääsivät esiin. Iso osa muistojani nousi materiaalien tunnun ja jäljen kautta. En istunut alas miettimään, mitä muistan, vaan lähdin tutkimaan lapsuuden työtäni. Otin samat välineet ja materiaalit esiin kuin millä työn lapsena tein ja aloin kuvallisen ”juttelun” työn kanssa. Pintaan nousi tekotilanteisiin, luokkatilaan ja ryhmään liittyviä mielikuvia ja muistoja. Yläasteen työstä ei noussut yhtä tarkkoja muistoja kuin ala-asteelta.

Muisto pulpetin väristä ei ole sinällään varsinaisesti merkittävä. Muistoon voi kuitenkin olla kiinnittyneenä jotain muuta. Se voi olla ollut jokin lapselle hämmäntävä ja ristiriitainen hetki. Ehkä muistan värin siksi, että olen keskittynyt ajattelemaan jotain, ja silmäni ovat kiinnittäneet mieleni pöytään,

jotta mieli saa tilaa ajatella meluisassa ja paljon virikkeitä ja ärsyкkeitä pursuavassa koululuokassa. Tai jokin niin painostava tilanne, että on ollut paras kääntää katse pois, pöytään. Tai ehkä muistan ihan vaan siksi, että olen kaksi vuotta sen pöydän ääressä istunut viisi päivää viikossa.

Taideperustainen tutkimus antoi minulle mahdollisuuden luottaa kokonaisvaltaiseen tietoon; kuvalliseen muistamiseen, aistisuuteen ja materiaalisuuteen. Tekemisestä nousevan hiljaisen tiedon ja mielikuvien tuottamien muistojen kautta pääsin lapsuuden töihini käsiksi. Kuvallinen muistelu ei ollut muistelua kuvien pohjalta vaan muistelua kuvan keskeltä, tehdessäni uutta kuvaa vanhasta. Näitä häivähdyksiä, oloja, värejä ja muistoja ulos piirtäen ja ylös kirjaten sain taas uutta aineistoa, jota tutkia. Ottamalla työt mukaan prosessiini, ne eivät pelkästään heijasta menneisyyttä, vaan ovat suhteessa nykyisyyteen. Muistoni ovat ikään kuin kiinnittyneinä lapsuuden töihin ja tekniikoihin. Muistot, jotka ovat nousseet esille väriliiduin hinkaten.

Muistoni yläasteen työn kohdalla ovat enemmän sidoksissa luokkamui-toihin, tunnelmaan, yläasteen koulun yleisempiin tunnelmiin ja ihmisiin. Opettaja häilyy enemmän taka-alalla, aivan erityyppisenä opettajasuhteena verrattuna ala-asteen muistoihini. Näen yläasteen työni aivan eri tavalla nyt. Kahdessa 13-vuotiaana tekemässäni työssä nousivat suurimmaksi pohdinnan aiheiksi kuvamaailmani ja sen suhde kasvuuni.

Ala-asteen väritystehtävän äärellä sain paljon enemmän tietoa kuin olisin olettanut kuvan perusteella. Työ on kuitenkin vain väritystehtävä, jossa on ilmapalloja. Se ei nostata tunteita, eikä oikein kiinnostustakaan. Ala-asteen muistot ovat selvästi vahvempia kuin myöhemmät. Paljon muistoja ja mieli-kuvia nousi nimenomaan tuntoaistieni kautta. Tilasta, valosta, tuoksuista, tunnelmista. Näiden aistimuistojen kautta pääsin tarinallisempiin muis-toihin siitä mitä olen tehdessäni miettinyt tai millä mielellä luokassa ollut. Muistoihini ja löytöihini vaikuttaa erityisesti juuri se, että lapsuuden työt ovat itse tekemiäni. Ne houkuttavat esiin paikallisesti ja ajallisesti täsmäl-lisempiä suoria tarinoihin sekoittumattomia muistoja. Töittäni kohdalla

on tietysti se harhaanjohtava mahdollisuus, että tulee sitoneeksi toisiinsa merkityksiä, joilla ei ehkä niitä muuten olisi.

Taiteella tutkiminen

Omakohtaisesta nousevaa opinnäytettä on ollut melkoisen työlästä tehdä. Taideperustaisessa ja autoetnografisessa tutkimuksessa on paljon samoja vaatimuksia. Itsensä asettaminen sekä tutkimuksen välineeksi että aineistoksi tekee työstä melko vaikeasti rajattavan. Yhtä aikaa autoetnografisen työn tulisi olla omakohtainen mutta yleisesti koskettava, tutkimuksellisen erittelevä, kuvaileva ja analysoiva sekä taiteellisesti laadukas kokonaisuus (Uotinen, 2010, 180). Kuviskoulun työn kohdalla päällimmäisenä tuntui vaivaannuttava epäluulo. Omakuva tuntui lähes kohtuuttoman avaavalta, ”kaikkiko minun pitää paljastaa itsestäni?”. Niin muiston kuin taideteonkin oleellisuutta on vaikea tietää. Kun käytän taidetta tutkimisen keinona, on vaikea arvottaa, mikä teko on tutkimuksen kannalta oleellinen, mikä sivujuonne. Suunnat lukemattomissa risteyskohdissa oli toisinaan vaikea valita.

Kuvis näyttäytyi taiteellisesti tutkimalla minulle esimerkiksi nykertämisenä. Töissä on suuria määriä asiaa hyvin pieneksi tiivistyneenä pienelle paperille, pienelle alalle vimmatusti hinkattuna. Näissä kuvissa se avautui liikkeenä ja kehollisena, joka oli rajattuna rintakehän ja käsien alueelle. Opettajakeskeisyys nousi vahvana näkymänä. Paikoitellen tuntui, että töistä näki paremmin opettajan maailmaan kuin lapsen. Tehtävänantoihin vaikutti olevan tungettu sisältöä enemmän kuin on mahdollista aikuisenkaan saada mahtumaan. Töiden kautta tehtävänannoista välittyi jonkinlainen hätä siitä, että taide ei riitä sinällään, asiana kerrallaan. Ajankäytölliset ja käytännön seikat kuten valitut tekniikat ja materiaalit paistoivat. Kuvistehtävässä näkyi myös tekemisen kaari ja kerrokset tai niiden puutteet. Töistä voi nähdä taidekasvatuksen arjen, suuren määrän sisältöjä, joita kuviksen pitäisi ehtiä ammentaa.

Opettajien ääniä

Eniten muistoja nousi ala-asteelta. Ne muistot tuntuvat kaikkein merkittävimmillä, niitä olen pohtinut eniten. Elmallä oli tiukat rajat, niitä seuraamalla pysyi suosiossa. Ilman piirustustaitoani olisinkin ollut luokassa hädässä. Taitoni taisi kuitenkin aiheuttaa hämmennystä ja pelin tunteen minussa, tunsin huijaavani kun tiesin, miten opettajaa pystyi miel-

lyttämään. Tästä saattaa löytyä mahdollinen malli sille, miksi minulla on niin monesti töistäni syyllinen olo. Olo, että en tee "aitoa". Jollain tapaa siis opettajan antama malli ei tuntunut omalta, ja siitä syntyi valheellisuuden tunne, jota kuitenkin lapsi ei osaa eritellä.

Yllätyin iloisesti useamman kymmenen vuoden jälkeen. Olin aiemmin melko vakuuttunut siitä, että Elma vaikutti minuun eniten vastustuksen kautta. Arvelin, että olen ehkä jopa päätynyt alalle näyttääkseni Elmalle, vastustaakseni häntä. Opettajani oli hyvin vanhanaikainen ja kokemukseksi mukaan ristiriitainen aikuinen. Hän piti kuitenkin taidetta tärkeänä ja painotti sitä meille oppilaille. Eniten ja merkittävimmin hän ilmaisi yllättäen huomaamattaan, ja minunkin huomaamattani. Maija Junno (2013) käsittelee opinnäytteessään pedagogista rakkautta. Hän toteaa osuvasti, että keho on läsnä, vaikka mieli ei olisikaan. Ruumis ei osaa valehdella (emt. 92). Tämän opettajan kohdalla keho paljasti minulle opettajan kauniin ja hyvän puolen. Vaikka vuorovaikutus perustui Elman tunneilla yleistävään opettajalähtöiseen kontrolloituun tietoon, tavoitin ala-asteen opettajaltani uppoutumisen, innostumisen ja fyysisen ahertamisen jälkiä, mutta myös suorittamisen merkkejä itsessäni.

Töissäni opettajieni ääniä näkyy sekä jäljessäni, että tavassani tehdä. Toistan opettajiltani oppimiani rituaaleja viedä työtä eteenpäin ja saattaa loppuun. Yläasteen kuviksesta nousee perspektiiviyön kautta päällimmäisenä hieman tylsistynyt helpotus. Tekemisen mittakaavat suhteellistuvat, opettaja on luotettava mutta ei kuitenkaan vie energioita. Keijo osasi rauhoittaa ja pelkistää, antoi ymmärtää, ettei tämä niin vakavaa ole. Opetustilanteet eivät olleet tunteilla ladattuja. Opittavaa aihetta lähestyttiin tietopohjaisesti, mutta myös rakenteellisesti. Rauhaisaa asennetta toivon itse levittäväni kaiken koulusuorittamisen keskellä oppilailleni, ja ennen kaikkea sitä, että opettajan paikka ei ole se keskeisin, vaan oppijan.

Kuviskoulun työstä nousee tekeminen. Siellä koin päässeeni samalle tasolle oikeiden taiteilijoiden kanssa, käyttämään samoja välineitä ja samoja materiaaleja. Kuviskoulun opettajan muistan vain hädin tuskin haaleana hahmona, mutta hänen välittämänsä uppoutumisen ja tekemiseen ammatillisella tasolla muistan sieltä. Opettaja oli taustahahmo joka mahdollisti meidän oppilaiden työskentelyn ja hänellä oli erityisosaamista taiteesta.

Näin, että taidetta voi tehdä ihan työkseenkin, siinä voi olla ammattilainen, ja sen äärellä ja sitä kautta katsoa maailmaa.

Kynillä esiin hinkattujen muistojen jäljet

Töissä näkyy hyvin selvänä ja kurinalaisesti rajatut tehtävänannot. Se kertoo opettajasta mutta myös minusta oppilaana. Olen osannut ja halunnut toteuttaa tehtävät tehtävänantojen mukaan enkä ole siinä kohtaa vastustanut. Tehtävänannot ovat selkeästi nähtävissä, ja ne ovat tyypillisiä opettajilleni. Opettajieni vaikutuksia löydän myös siitä, että tein uudetkin työni tiukoin tehtävänannoin. Koen pitäneeni itseni taiteellisesti jollain tapaa kurissa tätä työtä tehdessäni. Sille on paljon perusteluita, ja pohdinkin sitä pitkin matkaa. Tuntui turvalliselta valita samat välineet ja kuvakoot kuin lapsena, koin sen tukevan pysymistäni aiheessa. Annoin aina jossain kohtaa kuitenkin itseni päästää irti lapsuuden työstäni ja aloin tehdä nykyisyyttä, eli sitä, mikä suhteeni, taitoni tai tapani on nähdä, tulkitsemani tai tarttumani asia on nyt. Pienin lähtökohtaisin sävyeroin töistäni olisi voinut tulla jotain aivan muuta. Nyt näen niissä selvän koulukuviksen latauksen.

Taideaineita perustellaan paljon itseilmaisullisuuden kautta. Lapsuuden koulutyöni eivät kuitenkaan viesti ensisijaisesti sitä. Ehkä opettajani ovat pikemminkin opettaneet ilmaisun tekniikoita ja muotoja. Esimerkiksi yläasteen perspektiivitehtävässä koen, että oppilas ei pysty omaksumaan puuväritekniikkaa perspektiivin, maiseman, ihmisen kuvaamisen tilassa ja kolmiulotteisuuden kuvaamisen ohella. Yhteen työhön on ladattu turhan paljon. Tekniikkademoja, kokeiluja tai perehtymistä en näe töissä enkä niiden jäljessä. Ala-asteen väritystehtävässä on jo lähtökohtaisesti rajattu itseilmaisua aika rajusti, etsimiselle ei jää tilaa kun on olemassa vain oikeat vastaukset. Kuviskoulussa taas ”aitoa taidetta” kohti kurottelu vaikutti syrjäyttävän omaa ilmaisua.

Koin kuitenkin lapsena kuvistunneilla oppineeni, kehittyneeni ja ilmaisseeni. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 233) kerrotaan, että peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on, että oppilas saa itselleen taiteen ja kuvallisen ajattelun valmiudet ja keinot ilmaista

itseään. Näiden suuntaviivojen perusteella uskoisin, että kohdallani tehtävä on riittävässä määrin toteutunut. Pysyn viivojen sisällä.

Tehdessäni aloin myös pohtia sitä, että kenelle koulun kuvistyyllä on tarkoitus ilmaista. Ilmaisun luonne ja painotus muissa kuin ryhmätehtävissä on sisäänpäin kääntyvää työskentelyhetkessä, myöhemmin ulos aukeavaa. Oppilaat katselevat toistensa töitä, ja työt saatetaan laittaa esille koko koulun katseltavaksi. Onnistuneen ilmaisun määrittelee lopulta opettaja, antamalla numeron tai valitsemalla työn näyttelyyn. Sen jälkeen työ viehdään kotiin. Paikoitellen esimerkiksi ilmapallotyötä tutkiessani tuntui, että täytin ristikkoo. Ajanvietettä, jonka voi perustella kasvattavan yleissivistystä ja olevan mukavaa puuhaa. Ja mitä se ilmaisee? Vai onko se ilmaisun harjoittelua?

Nyt aikuisena muistojen ja lapsuuden töiden kanssa työskennellessäni löysin suuntia siitä, mihin olen lähtenyt ilmaisussani. Uusissa töissäni nousseille kuva-aiheille, muodoille, materiaaleille ja väreille löytyy toistuvuutta ja koukkaisuja lapsuuden kuvamaailmastani. Monet tapani tehdä ja suhtautua materiaaleihin ja välineisiin ovat lapsuudestani. Moni asia, joista olen kiinnostunut, on löytynyt jo lapsena ja nykyinen merkitys saa uusia kerroksia. Niistä on tämä taidekasvatettu tyttö tehty.

Istahdin tavallaan pulpettiin lapsuuden minäni viereen, samaan tilanteeeseen. Tämä asettuminen välineiden, näkemisen ja tekemisen kautta nosti tehokkaasti pintaan hyvin fyysisiä muistoja esimerkiksi luokkahuoneen valosta ja lämpötilasta. Tein nyt työni eri ympäristöissä, ilman luokkatilan tunnelmaa, ilman koulun aikataulua ja ilman opettajaa. Kynin ja liiduin hinkkasin esiin sisältäni menneet mutta yhä minussa olevat tunnelmat ja muistot.

Näen omien lasteni piirtämisestä, että hetkellisesti lähes jokainen piirros on tekohetkellään todella merkityksellinen lapselle. Parin päivän päästä lapsi ei kuitenkaan varmuudella osaa enää sanoa, onko työ hänen tekemänsä. Aika kuluu, merkityksellisiä hetkiä tulee koko ajan uusia. Näistä koulutöistä en näe suoraan merkityksellisyyden latausta, mutta pääsin tun-

teeseen paikoitellen sisään. Löysin merkityksiä, latasin töihin tunteita, tein rituaaleja ja annoin anteeksi, hyväksyin ja näin uusia alkuja.

Tällainen tapa tutkia mennyttä tuo mieleen jonkun uuden paikan olla. Koen lähes käyneeni retkellä. Oppaana toimin minä lapsena. Kallio (2008, 111) kuvailee taiteilija – tutkijaopettajan tiedon asettuvan perinteisten tietämisen ja tekemisen tiedon sijaan kolmannelle, luovan tekeminen alueelle. Taiteellinen muistelutyöni sitoi paljon irrallisia ja etenkin lapselle sanattomia ja sitä kautta käsittämättömiä kokemuksia ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Nyt voin ne ikään kuin lapselle itsessäni selittää, ja tarkkailla kuinka ne ovat minuun vaikuttaneet. Vuoropuhelu lapsuuden minäni kanssa jatkuu vielä taiteellisen tekemisenkin jälkeen.

Seuraavan kerran kun annan puuväritehtävän lapsille, opetan taatusti eri tavalla kuin ennen tätä prosessia. Olen päivittänyt osaamiseni konkreettisesti, kiihkeästi väriä kynästä irrottaen ja toisaalta yrittäen tehdä niin haaleaa ja vähän kuin suinkin. Muistan taas, kuinka todellakin kapea on puuväriin terä, ja sillä silti pitää usein täyttää kokonainen paperi. Osaan nyt arvata ne haasteet, joita oppilas kohtaa työskennellessään. Opetettava asia voi olla opettajalle perin pohjin tuttu, mutta kuitenkin aika kaukana käytännössä.

Tehdessäni näitä lapsuuden tehtävänantoja nousi mieleeni pohdinta ajankäytöstä. Oppilaskin tarvitsee kunnolla aikaa ja rauhaa työstää. Oppilaan tekemisen tilanne ei lopulta poikkea siitä ajasta, jonka itse käytän tehdessäni kuvaa. Tuntuu, että taiteelliselle tekemiselle ei koskaan ole koulussa tarpeeksi aikaa, oppilas päätyy tekemään työn hutaisten, koska on jotenkin parempi tehdä se edes hätäisesti loppuun, kuin jättää huolella tehty kesken.

Kasvatuksessa on Värin (2004) mukaan aikahorisontti. Kasvattajan tiedot ja kasvatuskäsitykset pohjautuvat menneisiin kasvatuskäsityksiin, kun taas kasvatettavassa toteutuva arvokas on vasta mahdollisuus (emt. 35). Kun mietitään, millaista muutosta ja kasvua taiteen avulla tuetaan, samalla pohditaan sitä millainen ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, taidekäsitys, oppimiskäsitys ja maailmankuva opetukseen sisältyy. Tätä horisonttiviivaa pyrin liikkumaan piirtäen näkyvämmäksi opinnäytteessäni. Kuvistyöni ovat opetustapahtumien kuvia. Potentiaalinen arvokas taidekasvatus omissa lapsuudentöissäni näyttäytyy minulle nyt eniten kehon viisautena ja koko-

naisvaltaisena muistina. Ilmaisusta lähtee aistimuksesta, joka muokkautuu mielikuvaksi saaden havaittavan muodon.

Kuvisopettajan tärkein työ voisikin olla oikeastaan virittäminen. Taiteellista ja kuvallista ajattelua ei oikeastaan voi tapahtua, jos siihen ei pääse suuntaamaan, sille ei ole aikaa tai tilaa. Kuvisopen osaamisalue ja tehtävä on tarjota oppilaalle virittäytymistä taiteelliseen ajatteluun ja tekemiseen. Johdannossa kysyin, mitä opetuksesta olisi syytä jättää pois, ja mitä jatkaa tai siirtää tuleville oppilaille. Pois voisi jättää ison kasan oikeita vastauksia, ja antaa enemmän oppilaan kysymysten tulla. Tuleville oppilaille olisi syytä jatkaa ja siirtää kuvallisen ja kehollisen tietämisen arvostusta, etsimisen iloa ja nautintoa.

”Mitä kaikkea yhden kuvataideopettajan on mahdollista hallita? Voidaan kysyä, olisiko syytä monien taiteellisiin tai muiden kuvan tuottamiseen liittyviin menetelmiin perehtymisen rinnalla keskittyä entistä enemmän merkitysten tuottamisen prosesseihin, taiteellisen tiedon muodostamiseen ja taiteellisen ilmaisun merkitysten välittämiseen.” (Sederholm, 2006, 53)

Kirjallisuus

Anttila, Pirkko, 2005, *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*, Artefakta 16, Hamina, Akatiimi Oy

Eldridge, Richard, 2009, *Johdatus taiteenfilosofiaan*; suomentanut Lehtinen, Markku, Helsinki, Gaudeamus Helsinki University Press

Erkkilä, Jaana, 2012, *Tekijä on toinen Kuinka kuvallinen dialogi syntyy*, Helsinki, Unigrafia,

Erävaara, Taina, 2011, Intohimona omakuvat, Teoksessa *Omakuva on jokaisen kuva*, (Päätoimittaja) Tanskanen, Ilona, (toimituskunta) Erävaara, Taina & Lehto, Kaisa, Turku, 2000 & 11 OMAKUVAA – kulttuuripääkaupunkihanke & Turun ammattikorkeakoulun kuvataiteen koulutusohjelma

Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 2008, *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Tampere, Vastapaino

Gaudelius, Yvonne, Speirs, Peg (Editors), 2002, *Contemporary Issues in Art Education*, Pearson Education, Inc, New Jersey.

Granö, Päivi, 2000, *Taiteilijan lapsuuden kuvat, lapsuus ja taide samassa kuvassa*, Helsinki, Taideteollisen korkeakoulu

Houessau, Jaana, 2010, *Teoksen synty, kuvallista prosessia sanallistamassa*, Helsinki, Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu

Huotelin, Hannu, 1992, *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut*, Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Junno, Anna-Maija, 2013, *KASVAMAAN SAATETTU – opettajan karisman ja pedagogisen rakkauden vaikutus oppilaan oppimiskokemukseen ja kasvuun*, Opinnäyte, Helsinki, Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Järvilehto, Timo, 1994, *Ihminen ja ihmisen ympäristö, systeemisen psykologian perusteet*, Prometheus, Oulu, Pohjoinen

Koskijoki, Maria, 1997, Esine muiston astiana, Teoksessa *Aina uusi muisto*, Eskola, Katarina ja Peltonen, Eeva (toim.), Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto

Mason, Jerry, (Redaktör) 1979, *Människobarn*, Engelska originalets titel: The Family of Children, Bokförlaget Bra Böcker

Outamaa, Essi, 2013, *Pieleen meni – yksi yritys kasvaa epätäydelliseksi opettajaksi*, Opinnäyte, Helsinki, Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun

korkeakoulu

Pitkänen-Walter, Tarja, 2006, *Liian haurasta kuvaksi – maalauksen aistisuudesta*, Helsinki, LIKE, Kuvataideakatemia

Pohjakallio, Pirkko, 2005, *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*, Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu

Kalin, Pentti, Vartiainen, Liisa ja Viitanen, Pirjo (toim.), 1970, *Kuvaamataito, POPS-70*, Helsinki, Kouluhallitus

Kuvaamataito: POPS-opas 1977: ala-aste, 1977, Helsinki, Kouluhallitus

Pullinen, Jouko, 2003, *Mestarin käden jäljillä, Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta*, Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu

Rankanen, Mimmu, 2010, *Taideterapian perusteet*, Rankanen & Hentinen & Mantere, Helsinki, Duodecim

Runeberg, Enni, 1934, *Viiva, muoto ja väri*, Porvoo, Werner Söderström Osakeyhtiö

Räsänen, Marjo, 1990, *Polarisoiva menetelmä, Referaatit kirjoista Nordström – Romilson: Bilden, skolan och samhället (1970) Aspelin m fl.: Bildanalys (1973)*, Taidekasvatuksen osaston julkaisusarja / OPETUS / No. 2, Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu

Räsänen, Marjo, 2008, *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*, Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu

Salminen, Antero, 2005, *Pääjalkainen: Kuva ja Havainto*, toim. Koskinen, Inkeri, Helsinki, Taideteollinen korkeakoulu

Sandberg, Gunnar & Piironen, Liisa, 1976, *Kuva ja ympäristö*, Porvoo, WSOY

Sava, Inkeri, 2007, *Katsomme – näemmekö?: Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*, Jyväskylä, PS-Kustannus

Sederholm, Helena, 2006, Lopputuloksesta prosessiin, Teoksessa *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*, Kettunen & Hiltunen & Laitinen & Rastas (toim.) Kuvataideopettajaliitto ry, Helsinki, LIKE

Sinkkonen, Jari, 2010, *Nuoruusikä*, Helsinki: WSOY

Siukonen, Jyrki, 2011, *Vasara ja hiljaisuus – Lyhyt johdatus työkalujen filosofiaan*, Helsinki, Kuvataideakatemia

- Siukonen, Jyrki, 2002, *Tutkiva taiteilija: kysymyksiä kuvataiteen ja tutkimuksen avoliitosta*, Lahti, Taide: Lahden ammattikorkeakoulun Taideinstituutti
- Tuomikoski-Leskelä, Paula, 1979, *Taidekasvatus Suomessa 1. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860 – luvulta 1920 – luvulle*, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto
- Uotinen, Jaana, 2010, Kokemuksia autoetnografiasta, Teoksessa *Vaeltavat metodit*, Pöysä & Järviluoma & Vakimo (toim.). Kultaneito VIII. Joensuu, Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura
- Uusikylä, Kari, 2006, *Hyvä, paha opettaja*, Helsinki, Minervakustannus
- Varto, Juha, 2001, *Kauneuden taito*, Tampere, Tampere University Press
- Varto, Juha, 2003, *Isien synnit*, Tampere, Tampere University Press
- Värri V-M. 2004, *Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään*. Tampere, Tampere University Press
- Painamattomat lähteet:
- Duncum, Paul, 1982, The Origins of Self-Expression: A Case of Self-Deception, Julkaisussa *Art Education Vol. 35, No. 5* (Sep., 1982), pp. 32–35 (luettu 8.4.2014) <http://www.jstor.org/stable/3192633>
- Heinimaa, Elisse, 2007, Kuvataidekoulusta taiteen perusopetukseen, *Stylus 1/2007*, Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry (luettu 5.4.2014) <http://youngart.fi/kuvataidekoulusta-taiteen-perusopetukseen/>
- Kallio, Mira, 2008, TAIDEPERUSTAISEN TUTKIMUSPARADIGMAN MUODOSTUMINEN, *Synnyt 3/2008* (luettu 5.12.2013) <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf?version=1&modificationDate=1348580282000>
- Lehtovuori, Pirjo, 2010, Artikkelin Muistin Synty (20–37), *Psykoterapia – lehti 29(1)*, (luettu 7.4.2014) <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lehtovuori110.htm>
- Polut – verkkojulkaisu*, Luonnostelu ja visualisointi suunnittelussa (luettu 12.2.2014) http://mlab.taik.fi/polut/Design/lisatieto_luonnostelu_visualisointi.html
- Taidekasvatuksen Kuva-arkisto*, (luettu viimeksi 11.3.2014) http://tka.taik.fi/archive/results?get_every_field=vappu

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 7.16 Kuvataide, 233 (luettu 14.3.2014) Opetushallitus, http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Pietiläinen, Katri, 2009, *Terapeuttinen kirjoittaminen, Hoitavat sanat*, DUODECIM Terveyskirjasto, (luettu 19.12.2013) http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=onn00157&p_teos=onn&p_selaus=

Rantala, Kati, 2001, *Ite pitää keksii se juttu – Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatuksen kohtaamisesta*, Helsinki, Helsingin yliopiston sosiologian laitos (luettu 3/2014) <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/rantala/itepitaa.pdf>

Syrjälä, Leena, 2001, *Tarinat ja elämänkerrat tutkimuksessa*, Teoksessa, Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS:-kustannus, Jyväskylä, 203–217 (luettu 2.4.2014) https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/narrat_elamakerrat.pdf

Suomen Demokratian Pioneerien Liitto – SDPL ry, Pioneeritunnukset (luettu 13.12.2013)

<http://www.sdpl.fi/?q=section/pioneeritunnukset>

Wison, Brent & Wilson, Marjorie, 1977, *An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People*, Julkaisussa *Art Education, Vol. 30, No. 1* (Jan., 1977) pp. 4-12 (luettu 8.4.2014) <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3192209?uid=25934&uid=3737976&uid=2&uid=5910312&uid=3&uid=25933&uid=67&uid=62&sid=211036950743>

Kuvaluettelo

s. 20

Ilmapallot, väritystehtävä, 4.lk, 10v. Kopio, vahaliidut, huopakynä, 1984-85

s. 38-39

Liidut 1987, 2008 ja 2011

Tarkka kopiointiyritys, (kopiotyön kopiointi), 2011

Niin hieno kun osaan, 2008

Kopiointi muistista, 2011

Taustan haaleuden poisto, 2011

Ruskeat makkarapallot, 2008

Mielikuva sohvasta, 2008

Sinisen pallot sävyt ja ärsytys, (samaa liidun sävyä ei enää ole), 2011

s. 40-41

Ope ojennukseen! (sommittelu uusiksi), 2011

1. Muotojen parannus

2. Paremmat muodot?

i. 3,4,5.

ii. 6. Suhteellisen tyydyttävä

Mitä haluan tälle tehdä, 2008

Ope? 2011

s. 44-45

Kuki nainen! 2011

Mielleyhtymä pioneeriliinaan, 2011

Ope rintaruusuke, 2011

Kukkakuosiksi muuttui, 2011

Mehevämpää, 2011

Pallo ei leiju, into loppuu, 2011

Muistot opettajasta ja luokasta samassa mytyssä, 2011

Pioneeriliina, 2011

s. 46-47

Sotken reviirit, 2011

Teen mitä haluan! 2011

Kehys, 2011

s. 48

Perspektiivityö ylä-aste, 13-14v. Puuvärit, kopio talosta, liima, lyijykynä, viivoitin, 1987

s. 63

Hatara köynnös, puuväri, 2013

s. 64-65

Puuväritarha, puuväri, 2013

Koloon puiden väliin, puuväri, 2013

Haaleaa, puuväri ja kaavaliitu, 2013

Tyttö juoksee, puuväri, 2013

s. 66

Väriytyssade, puuväri, 2013

Pilviin kertynyttä muistia, puuväri ja lyijykynä, 2013

s. 68

Symbolinen omakuva, linokaiverrus. 13v, kuvataidekoulu, 1987

s. 72

Luonnos

s. 82-85

En halua, peiteväri ja lyijykynä, 2013

Ihan mahdotonta, vahaliitu, lyijykynä ja peiteväri, 2013

Kruunu päässä, vahaliitu, lyijykynä ja peiteväri, 2013

Omakuva kaulahuivi kaulassa, vahaliitu, lyijykynä ja peiteväri, 2013

Kiitos: Panu, Mira, Hanna, Anu, Liisa, Ilona, Anneli, Liisi, Liinu, Pietu, Kosti,
Vertti, Raija ja Matti